ELEV VÅRD

Elisabet Näsman
Ann Lundén

Uppsala 1980.

TILL VEMS BÄSTA?

En sociologisk närstudie av beslutsfattandet i en grundskolas elevvård

Prisma

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548924_0023

Distributor: Prisma, Stockholm, Sweden

Ann Lundén and Elisabet Näsman

Elevvård — till vems bästa?

En sociologisk närstudie av beslutsfattandet i en grundskolas elevvård

Doctoral dissertation to be publicly examined in Room IV,
Uppsala University,
on April 25, 1980 at 10 a.m.
for the Degree of Doctor of Philosophy
(according to Royal Proclamation No 327, 1969).

Abstract Ann Lundén and Elisabet Näsman. The Care of the School Child – to Whose Advantage? A Close Sociological Study of Decision-making in the Care of the Pupils at a Comprehensive School.

How do the staff at a Swedish comprehensive school handle the pupils' problems in school? What are regarded as problems? How are they interpreted? What steps are taken to cope with them and for what reasons? The authors of this book collected material during a year's intensive study of the staff of a school with about 1 000 pupils, by having regular interviews with about 30 teachers and other employees, making observations at different types of conferences and listening to the conversations between the staff members in the teacher's room and the canteen. The statements of the staff members have been analysed in an exploratory manner, which resulted in a description of a number of factors which formed the basis of the picture which the staff gave of the pupil's problems. The factors discussed are the staff's view of the pupils, the limits of the resources available for the care of the pupils, the routines linked with certain measures, consideration for the interests of the teachers, the problem pupils' classmates, those responsible for the care of the pupils, the parents, and the relationship between the staff and the pupils. The general conclusions drawn are that the staff make decisions in a situation with different and sometimes conflicting arguments, which involves variability and hesitation in the decision-making from case to case and over time. In some cases, consideration of the individual pupil played only a theoretical part and was protected to only a small extent by guarantees of legal security for the pupil and the parents.

ISBN 91-518-1330-0 288 pp.
Uppsala 1980

Elevvård – till vems bästa?

ANN LUNDÉN *och* ELISABET NÄSMAN

ELEVVÅRD – TILL VEMS BÄSTA?

En sociologisk närstudie av beslutsfattandet i en grundskolas elevvård

Illustrerad med teckningar av Håkan Hardenborg

BOKFÖRLAGET PRISMA STOCKHOLM

Omslag av Agneta Pihlström med teckningar av Håkan Hardenborg
© 1980 Ann Lundén och Elisabet Näsman
ISBN 91-518-1330-0
Centraltryckeriet AB, Borås 1980

Innehåll

1. Vad handlar boken om? 7
Läsanvisningar 8
Våra medhjälpare 11

2. Forskningsprocessen 12
I huvudet på två forskare 12
En fallstudie ger mycket om lite 14
Vi valde Björkskolan 19
Trevliga musslor – forskarrollen 29
Ensam är inte stark 35
Olika stigar genom det kvalitativa materialet 40

3. Som Fan läser Bibeln eller en rättvis betraktelse 47
Villkor för tolkning av människors utsagor 47
Deras verklighet och vår konstruktion 56
Citat som belägg 58

4. Vilka handlar det om? 60
Björkskolan i Björkhult 60
Elevvårdarna 61
Konferenserna 70

5. Hur talade personalen om problemen? 76
Vad är en problemelev? 77
De kan om de vill 81
De rår inte för det 87
De är inte normala 91
Tre synsätt 93

6. Att förstå, ursäkta eller utkräva ansvar 95
Fostran och kontroll 95
Hårda regler, inga regler eller demokrati 102
Anpassning, stöd och tolerans 107

7. Beslut till elevens eller allas bästa? 112
Ramar och rutiner 112
Andra parters intressen 122

8. Elevvårdsexpertis till vems bästa? 134
Lärare och experter i samverkan 134
Ömsesidig misstro 136
Experterna godtog lärarnas syn 144
Rektor satte gränser 150

9. Föräldrar som medpart, motpart . . . 156
Rättssäkerheten i elevvården 158
Skolpersonalens syn på föräldrarna 160
Det är så känsligt! 166
Skenåtgärder och dubbelspel 174
Ansikte mot ansikte 183
Efter konfrontationen 194
Några föräldrars syn på Björkskolan 197
Vi tar den svagare partens roll 205
En myt om föräldrarna? 211
Föräldrakollektivets svaghet 217

10. Eleverna – föremålen för beslutsfattandet 222
Samverkan och lydnad 222
Klyftan mellan personalen och eleverna 228
Demokratins gränser i skolan 235
Klyftan: grogrunden för en myt om elever? 240
Risker med fattade beslut 243
Att arbeta inom givna ramar och inse riskerna 260
Elevvård på gott och ont 262

11. Beslutsfattandet: å ena – å andra sidan 265

Noter 273
Litteratur vi hänvisar till i notförteckningen 285
Källor 287
Abstract 288

1. Vad handlar boken om?

Den här boken handlar om hur *personalen på en grundskola* hanterade elevers problem i skolan. Vi har följt det så kallade *elevvårdsarbetet* under ett läsår på "Björkskolan" och vill här beskriva vad som hände. Det blir en beskrivning av hur personalen såg på problemeleverna, vilka åtgärder som vidtogs och hur besluten om dessa åtgärder fattades. Vi har för det mesta sett på problemen med personalens ögon, men försökt att ta fram *tänkbara följder av beslutsfattandet för elever och föräldrar* utifrån ett resonemang om rättssäkerhet och risker. Vårt syfte har varit att genom en inträngande studie av en grundskola kunna få syn på svåråtkomliga förlopp och företeelser i en organisation.

Vi har valt att undersöka en skola utan att se på vare sig eleverna eller undervisningen. I stället har vi velat granska vad personalen inrymde i det som i läroplanen kallas elevvård och framställs som en service och hjälp till eleverna. De problem bland eleverna, som personalen talade om, var inte bara sådana som ledde till specialundervisning och samtal med elevvårdsexperter. Vår studie kom att beröra de flesta av eleverna på Björkskolan eftersom det hörde mer till regeln än till undantagen att elever i någon situation av någon i personalen togs upp som ett problem på något sätt. Elevvården på Björkskolan handlade om en mängd olika åtgärder från tillsägelser och kvarsittning för sen ankomst till placering i specialklass.

Vi har inte studerat de faktiska effekterna av olika åtgärder och inte ställt personalens handlande mot målformuleringarna i läroplanen. Det vi gjort är alltså *inte en utvärdering* av elevvården. I stället försöker vi bygga upp en teoretisk beskrivning av beslutsförloppet, utifrån beslutsfattarnas argument för sitt handlande.

Läsanvisningar

Boken är resultatet av ett sociologiskt forskningsarbete, men vi har försökt skriva utan att använda fackspråket inom vårt ämne. I stället har vi strävat efter ett lättläst och omväxlande skriftspråk utan att därför ha någon litterär stil. Det innebär att vi inte använder ett väldefinierat ordförråd utan godtar den vaghet, som ett användande av synonymer medför. Vårt försök att "popularisera" stöds ekonomiskt av Forskningsrådsnämnden.

Citat. För att belägga våra beskrivningar och påståenden har vi fyllt boken med citat i stället för tabeller och figurer. Innehållet i citaten är en viktig del av vår bild av beslutsfattandet. Det är alltså nödvändigt att läsa dem för att förstå sammanhanget.

Bilder. Vi har bett Håkan Hardenborg illustrera boken för att lätta upp texten, åskådliggöra en del situationer och stärka vårt försök att dölja vilken skola och vilka personer vi skriver om. Håkan har utgått från våra idéer och situationsbeskrivningar i stort, men har använt sin fantasi och sin personliga erfarenhet för att ge personerna ansikten och miljön detaljer. Alla likheter med någon viss skola eller någon enskild person är därför helt tillfälliga. De bildtexter som förekommer är hämtade ur boken eller vårt övriga material från Björkskolan.

Björkskolan. Namnet på vår undersökningsskola är ett täcknamn, liksom alla namn på enskilda personer i citaten. Vi har plockat ut namnkombinationer ur telefonkatalogen för Uppsala- och Stockholmsområdet, som inte förekom bland de aktuella personerna på Björkskolan. Likaså har vi bytt ut en del detaljer i fallen för att skydda enskilda personer, och ändrat de få exakta sifferuppgifter vi anger. Vi vill därför inte heller tala om exakt vilket läsår vi var där. Det var någon gång under 1970-talet.

Bokens uppbyggnad. Boken inleds med ett kapitel där vi beskriver hur vi gick tillväga, när vi planerade och genomförde vår undersökning på Björkskolan. Vi ger en detaljerad bild av forskningsprocessen eftersom värdet av den metod vi använt, en fallstudie, är omtvistat.

Det andra kapitlet tar upp ett grundproblem i vår beskrivning av elevvården i Björkskolan, som hänger samman med hur man kan ge en rättvis bild och samtidigt förmedla kunskap om de problem som fanns. Att läsa det kapitlet är en *förutsättning* för att kunna förstå en del återkommande kommentarer och bilder i resten av boken.

Därefter följer en presentation av Björkskolan och de personer där, som vi framför allt studerade. Bland annat ingår beskrivningar av elevvårdsexperternas arbete, som en väl insatt läsare kan hoppa över. Vi ger också en kort inblick i de konferenser där en del beslut i elevvården fattades.

De sex efterföljande kapitlen innehåller de olika delarna i, parterna i och föremålen för beslutsfattandet i elevvården på Björkskolan.

I ett slutkapitel lyfter vi fram den ständiga mångfalden i beslutsförloppet. Våra utgångspunkter pendlar så att vi än ser på elevvården ur personalens perspektiv, än ser det ur föräldrarnas och elevernas. Vi hoppas att slutresultatet blir en någorlunda nyanserad bild. Våra resonemang bygger på tolkningar av innehållet i vad olika personer sade och låter sig därför inte enkelt översättas i siffror. När vi tar upp olika fall och händelser anger vi därför bara antal i oprecisa termer som "ibland" och "i flera fall". Poängen för vår diskussion är *att* något förekom, inte alltid hur *ofta* det förekom.

Problem. Boken handlar om problemelever, elevers svårigheter och avvikelser, men vi utgår helt från personalens bild av vad som var det ena och det andra. Vi gör ingen egen värdering av vilka problem elever och personal hade.

Förkortningar och beteckningar. Genomgående har vi strävat efter att inte peka ut enskilda personer eller mindre grupper av personer. Där det inte för sammanhanget har varit nödvändigt att t. ex. skilja mellan elevvårdsexperter och lärare har vi slagit ihop dem och andra till *skolpersonal/personal/anställda.* Men det är inte liktydigt med *alla* i personalen. På samma sätt är *elevvårdare* ett sätt att tala om alla ordinarie deltagare i elevvårdskonferensen. *Elevvårdsexpert* står för psykolog, skolsköterska eller kurator. *Be-*

slutsfattare står för vem det vara må, som i en situation fattade ett beslut av något slag i ett elevvårdsfall. Vi har också likställt beteckningarna *Elevårdsfall/ärende*. I citat och löpande text används en del symboler:

L = lärare (om flera lärare samtalar används bokstäver i alfabetisk ordning)

SL = speciallärare

R = rektor

SR = studierektor

P = skolpsykolog

K = skolkurator

SK = skolsköterska

E = elevvårdare

SV = skolvärdinna

FP = fritidspedagog

SP = skolpsykiater

evk = elevvårdskonferens

ssp = samordnad specialundervisning

PBU = psykisk barna- och ungdomsvård

Lgr = Läroplan för grundskolan

Ss = skolstadgan (skolförordningen)

Sl = skollagen

( ) i citat innebär av oss insatt fråga, förtydligande eller kommentar

/ i citat markerar uppräkning av delar av utsagor som inte kommer från samma situation

Fotnoter. Vår notförteckning finns samlad bak i boken. Den litteratur vi bl. a. tar upp där är dels det fåtal böcker vi tagit fasta på i vår text dels en del böcker som vi under årens lopp läst och kommit att tänka på i samband med de resultat vi fått fram om elevvården på Björkskolan. Det är alltså inte någon genomarbetad förteckning över litteraturen på "området" utan böckerna är mera tänkta som en handfull idé-tips till läsaren.

Våra medhjälpare

Det är självklart att ingen person helt själv kan göra en bok som den här. Som författare ingår vi i en produktionskedja där vår insats är beroende av många andras. Men ingenstans i boken omnämns skogsarbetaren som sågade ner träden, pappersbruksarbetaren som gjorde papperet, de på tryckeriet som gjorde boken, jordbrukarna som försörjde oss alla med mat, alla svenska skattebetalare som stått för forskningspengarna m. fl. Det är bara våra namn som står på framsidan.

Vi vill dock speciellt omnämna dem, som deltagit i den idémässiga delen av produktionen och varmt tacka våra handledare, docenterna Björn Eriksson och Kaj Håkanson, båda vid Sociologiska institutionen, Uppsala universitet, samt tf. professor i vårdforskning Karin Tengvald vid Socialhögskolan i Stockholm. Dessa tre har läst och kommenterat våra manus samt bidragit med många fruktbara idéer och stöd. Vi vill också tacka medlemmarna i Social- och vårdpolitiska gruppen vid Sociologiska institutionen, Uppsala universitet, som följt vårt arbete under flera år. De har plikttroget läst vad vi skrivit och stött och blött det på seminarier och därmed fört oss vidare. Alla andra bland våra vänner, kolleger och familjer, som gett oss en del av sin tid, ork, kunskap, tilltro och kritiska förmåga, vill vi också tacka.

Det största bidraget till boken kom från skolpersonalen på den s. k. Björkskolan. Utan deras förtroende och personliga insatser hade vi inte kunnat skriva någonting.

Boken tillägnas dock våra barn *Björn, Li, Lotta* och *Sten*, som vi hoppas får nytta av den som elever och föräldrar i framtiden.

Uppsala i augusti 1979

Ann Lundén *Elisabet Näsman*

Forskningsprojektet har finansierats av Humanistiskt Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet och Forskningsrådsnämnden. Vi har vidare erhållit utbildningsbidrag från Uppsala universitet. I planeringsskedet fick vi tack vare stipendier från Europarådet och Svenska Institutet möjlighet att vistas ett halvår vid Institutt for kriminologi og strafferett, universitetet i Oslo, Norge.

2. Forskningsprocessen

I huvudet på två forskare

Vilket tankebagage hade vi med oss till Björkskolan? Det är givetvis omöjligt för oss att helt redovisa det i vår bakgrund, som kan ha påverkat vårt sätt att se på Björkskolan och vad som hände där, men några saker kan vi dra fram.

Vår egen skolbakgrund var i stora drag de välpresterande, välanpassade barnens, som kommer från medelklassfamiljer. Att fortsätta från grundskolan till gymnasiet och vidare till universitetet var för oss en självklarhet. Våra relationer till lärare var i stort sett positiva. Vår bristande flit, vårt fusk, dagdrömmeri, bedrägeri och våra disciplinbrott upptäcktes sällan eller tolkades välvilligt. Vi åsåg bestraffningar i skolan mer än vi var föremål för dem.

På universitetet har vi båda studerat samhälls- och beteendevetenskapliga ämnen. Vår gemensamma sociologiska bana började inom ämnesområdena *social- och vårdpolitik* och *avvikande beteende*. En intervjuundersökning av haschare utmynnade i ett teoretiskt arbete, där vi vidareutvecklade den s. k. stämplingsteorin om effekterna för en individ av att behandlas som avvikare. (1) Där analyserade vi också en socialpsykologisk teori nämligen den symboliska interaktionismen. Genom William Chambliss vidgades vårt intresseområde till att även innefatta den samhälleliga lagstiftningen och de rättstillämpande och vårdande institutionerna. Vi kompletterade alltså vår diskussion om den enskilde avvikaren med en diskussion om hur olika organisationer och samhället i stort fungerar och påverkar avvikarnas situation.(2)

Vårt perspektiv vidgades men utgångspunkten var fortfarande den enskilde avvikaren. Drivkraften i vårt arbete är och var inte

enbart vetenskaplig utan även ett engagemang för en förändring av utsatta, undertryckta och maktlösa gruppers situation i samhället. Vi vill medverka till att sprida kunskap, som gör det möjligt att genomskåda en del av "makthavarnas" hantering av människor.

Vårt intresse för grundskolan väcktes då vi blev engagerade i ett projekt, som skulle belysa specialklasselevers sociala bakgrund och avvikarkarriärer samt beslutsfattandet bakom placeringen i specialklass.(3) Som empiriskt material användes elevakter för elever placerade i specialklass under två år. Det fanns dock så stora brister i aktmaterialet att det inte gick att rekonstruera det beslutsfattande, som föregått placeringen av eleverna. För att få ett grepp om vad som enligt organisationens officiella målsättning borde hända i elevvården analyserade vi på ett tidigt stadium grundskolans läroplan och skolstadga. Projektet gjorde oss intresserade av grundskolans roll i samhällets upptäckande, kontroll och hantering av avvikare, eftersom det är en institution, som de flesta människor går igenom och där det sker en sortering av eleverna vid många steg.

Vi kände oss dock okunniga om grundskolan. Utifrån elevakter, läroplanen och skolstadgan fick vi inte någon meningsfull bild av hur verkligheten kunde se ut på en skola. Därför började vi planera det här projektet. Utifrån vårt intresse för beslutsfattarnivån valde vi att låta *skolpersonalen* och inte eleverna stå i fokus för vår undersökning. Vi ville studera hur olika grupper i skolpersonalen tog del i beslutsfattandet om de elever, som betraktades som avvikande i negativ mening.

Några frågor vi ställde oss var: Hur beskrivs, förklaras och åtgärdas elevers avvikelser? Hur sprids uppfattningar om eleverna inom skolpersonalen och kanske till andra myndigheter? Av vilka skäl väljs elever ut för särbehandling? Vilka personer och yrkesgrupper på skolan deltar i dessa förlopp och hur är förhållandet mellan dem?

Av särskilt intresse för oss var de i grundskolan "nya" s. k. elevvårdsexperterna skolpsykolog och skolkurator. På vilket sätt skiljer de sig från lärarna i fråga om sin syn på elevproblem, orsaker till dem och sätt att lösa dem? Vilka möjligheter har elevvårdsexperterna att hävda sin mening i elevvårdsärenden gentemot lärare?

Vårt intresse för lagstiftning och rättstillämpning gjorde att vi ville studera de olika stegen i urvalsförloppet från upptäckt/anmälan av en avvikelse till reaktionen mot den. Vi ville granska stegen i motsvarande förlopp inom grundskolans elevvård och bl. a. se hur handläggningen i elevvårdsärenden på olika steg kunde tänkas svara mot de krav på rättssäkerhet, som ställs inom rättsväsendet.

Genom att göra en orättvis betraktelse av skolan som om den vore en del i samhällets traditionella konfliktlösningsapparat, ville vi få syn på nya problem i skolans elevvård på samma sätt som Nils Christie gav en ny belysning av skolan med sin fråga "Om skolan inte fanns . . .".(4) Vi frågade oss: Vilka möjligheter har föräldrar och elever till insyn i elevvården? Vilka möjligheter har de att överklaga skolpersonalens handläggning av ärenden? Hur uppfyller beslutsfattandet i skolan kravet på likhet inför lagen?

Det här var något av det vi hade i våra huvuden, när vi kom till Björkskolan, men ytterligare en sak påverkade oss, nämligen våra kolleger och handledare. Som vår referensgrupp före och under projektets gång har Social- och vårdpolitiska gruppen vid Sociologiska institutionen i Uppsala fungerat. Den har till stor del utgjort den stundtals krävande men stimulerande forskarmiljö vi kunnat pröva våra inbördes diskussioner i.

En fallstudie ger mycket om lite

Vi hade flera teoretiska synsätt som vi ville tillämpa för att förstå elevvården i grundskolan. Vi ville följa olika typer av förlopp. Vi ville kunna förstå skolpersonalen utifrån deras verklighetsuppfattning och den situation vi såg att de befann sig i. Vi ville ha svar på frågor om vad som egentligen påverkade beslutsfattandet. Vad betydde den enskilde läraren och lärarens avsikter med sitt handlande? Vad betydde de organisatoriska ramarna för elevvården? Vad betydde det sociala samspelet mellan de olika personer, som var inblandade i elevvårdsarbetet?

Listan på tänkbara tolkningar eller tolkningsvägar kunde göras lång. I stället för att arbeta fram en välfylld katalog med hypoteser som ändå vore omöjliga att pröva i *en* undersökning valde vi att samla in uppgifter om elevvården på ett så förutsättningslöst sätt

som möjligt. Vi ville kunna se variationer över tid, se vilka av den mångfald av tänkbara faktorer som bildade de faktiska mönstren i beslutsfattandet och vi ville öppet kunna ta till oss skolpersonalens egna bilder av vad som hände i elevvården.

En sådan öppenhet omöjliggör ekonomiska och lätthanterliga metoder som enkäter eller intervjuer med fasta frågor och svarsalternativ. Vi behövde själva vara undersökningens instrument och ge oss ut i nära och långvarig kontakt med de personer och den miljö vi ville undersöka. Eftersom vi ville beskriva beslutsfattandet i elevvårdsärenden som ett förlopp, var det rimligt att välja en undersökningsperiod, som hade en naturlig mening i skolan. Lång tid krävdes för att vi skulle kunna se förändringar över tid. Vi fick finna oss i att kanske behöva vänta för att få se om och hur något skulle förändras.

Ett läsår var en avslutad tidsenhet under vilken alla typer av beslut kunde bli aktuella från ärenden om skoluppskov till betygssättning. Det var också tänkbart att vi under en så pass lång period skulle kunna följa samma ärenden i flera beslutsomgångar. Ett läsår kunde också behövas för att vi skulle lära känna skolpersonalen och den oss. Under den tiden skulle vi kunna bli hemmastadda i skolmiljön så att vi på ett vardagligt och självklart sätt skulle kunna förstå vad som hände och sades. Personalen skulle få tid på sig att släppa eventuell misstro emot oss och vi för att lösa upp våra fördomar mot den.

En praktisk konsekvens av vår ansats blev att vi omöjligt kunde klara av att studera elevvården på mer än *en* grundskola. Finns det inte en risk att vi lyfter fram en unik bild utan betydelse för förståelsen av andra skolors elevvård?

Vår utgångspunkt var att det är möjligt att med uppgifter, som samlats in på ovan beskrivna sätt stegvis bygga upp en teori där ny kunskap kan ställas samman och tolkas på ett meningsfullt sätt. Vi har ett arbetssätt som i grunden påminner om det Glaser och Strauss beskriver som vägen till *grounded theory*.(5)

Deras arbetssätt går ut på ett teoribyggande, som kortfattat gar till så här: Forskaren sorterar sitt material i olika kategorier och gör sedan jämförelser inom och mellan kategorierna. Man undersöker således fenomen som är "lika" för att se vilka olikheter som ända

finns, samt fenomen som är "olika" för att se dels hur olika de är, dels vilka likheter som ändå finns. På så sätt kan man allteftersom utveckla nya *beskrivningssätt* och *begrepp*. De likheter och skillnader som dessa förutsätter kan man på motsvarande sätt arbeta vidare med. Slutresultatet blir en ny beskrivning av den bit av verkligheten, som man så närgånget studerat. De utvecklade begreppen ger ordning och sammanhang åt beskrivningen.

Ett exempel på *en* sådan analys från vår undersökning är jämförelsen mellan kategorier av ärenden som hade blivit omnämnda på elevvårdskonferens. Vi började med att dela in ärendena i två typer utifrån hur de som helhet hade behandlats under konferenserna. Vi kallade dem rutin- respektive diskussionsärenden. Därefter jämförde vi dessa typer för att hitta likheter och olikheter mellan dem exempelvis med avseende på vilka åtgärder elevvårdarna beslutade om. Inom varje kategori gjorde vi ytterligare uppdelningar efter vilken typ av problem eleverna hade. När vi var färdiga med det kvarstod en restkategori av fall, som vare sig passade in i bestämningen rutin- eller diskussionsärenden. Vi kallade dem icke-ärenden eftersom det visade sig att de elever det gällde omnämndes men inte för att de själva hade problem.

En följd av vår ansats blev att vi fick ett grodperspektiv. I beslutsfattarnas argument eller som underförstådda förutsättningar i deras resonemang kunde vi märka hur organisatoriska förhållanden och ekonomiska hänsyn påverkade beslutsfattandet. Sådana faktorer kunde också bli aktuella för att vi skulle kunna tolka skillnader mellan hur man talade om elever och vad som sedan blev det faktiska resultatet i form av åtgärder. Däremot *utgick* vi aldrig från resonemang om skolorganisationen som helhet eller skolans roll i samhället.

Ett teoribyggande har inget naturligt slut. Jämförelsen mellan olika enheter i ett sammanhang kan vidgas till att gälla jämförelser mellan olika organisationer eller mellan organisationer av samma typ i olika länder osv. Poängen med Glasers och Strauss' synsätt är att det forskaren gör *inte* är att pröva en teori utan att vidareutveckla den. För varje steg i utvecklingen av teorin får den ett ökat tillämpningsområde. Vi ville försöka utveckla en teori från en närgången studie av en bit verklighet, men det vi åstadkommit här

är bara en början. Vi presenterar en sönderbruten och återuppbyggd verklighet som ger en teoretisk beskrivning i stället för en utarbetad teori. Vi har plockat fram olika delar i beslutsfattandet och ordnat dem. I den ordningen har vi använt oss av begrepp, som vi inte har gett precisa definitioner utan snarare bestämt genom illustrerande exempel. Vi har på så sätt använt oss av vad som kallas utpekande definitioner. Våra exempel och små kommentarer i anknytning till dem visar vilka innebörder vi vill lägga i begreppen, utan att klart avgränsa vad som faller utanför och vad som dessutom skulle kunna ingå.

Vi har bedömt det som tillräckligt meningsfullt att presentera vårt material och våra begrepp redan på det här stadiet. Det blir ett nytt steg då vi lyfter ut begreppen, ger dem mer abstrakta definitioner för att kunna jämföra vår analys med andra studier av beslutsfattandet inom människohanterande organisationer. Att vi valde att studera en grundskolas elevvård innebär inte självklart att vi i nästa steg studerar en annan skolas elevvård. Det beror helt på vilka sidor i vår teoretiska beskrivning vi vill vidareutveckla.

Som varje läsare förstår är vår ansats kostnadskrävande. Både insamlandet av uppgifter och bearbetning och analys av dem tog avsevärd tid och ork. Dessutom fanns det hela tiden en risk för att vi inte skulle lyckas få någon reda i materialet. Var det värt det?

Att vänta och se – rädsla för förhastade slutsatser

Vad hörde och såg vi på Björkskolan? Hur bar vi oss åt för att kunna bestämma begrepp under analysarbetet, binda ihop dem, utveckla dem och finna mönstren till en teoretisk beskrivning, allt i enlighet med vår ansats.

Under vårt år på Björkskolan funderade vi över en hel del *enskilda* händelser. En del av dem var sådana som väl passade in i de förväntningar vi fått från andra organisationsstudier t.ex. att skolpersonalen gav elever och föräldrar förskönande omskrivningar av elevvårdsåtgärder.(6) Inte heller förvånades vi över att det förekom argument som byggde på ekonomiska eller kollegiala hänsyn, när man fattade beslut i elevvårdsärenden. Här var det rimligt att dra paralleller till andra organisationers sätt att fungera.(7)

Andra händelser både förvånade oss och gjorde oss upprörda. Att vi i våra tidigare studier sett samhället ur "avvikarens" perspektiv gjorde det svårt att låta bli att värdera utifrån elevernas ståndpunkt, även om vi samtidigt kunde förstå personalens handlande genom att se till situationernas sammansatthet och handlingsfrihetens gränser.

En del händelser fattade tag i oss för att de gav oss nya infallsvinklar, som det kunde vara värt att utnyttja i bearbetningen av det totala materialet. Det mångtydiga förhållandet mellan skolpersonalen och föräldrar till problemelever illustrerades t.ex. tydligt en gång under loppet av en och samma elevvårdskonferens, där mammorna till två elever med liknande skolproblem bemöttes på drastiskt olika sätt. Dramatiska förändringar i personalens syn på en och samma elev framstod också som viktiga pusselbitar i försöken att hitta mönstren i dess förhållande till problemeleverna.

Alla dessa fenomen har vi utnyttjat i våra försök att tolka beslutsfattandet i elevvården, men vi vågade inte ta fasta på dem så länge vi var kvar på Björkskolan. Här skiljer vi oss klart från Glaser och Strauss.(8) I stället för att som de fortlöpande sovra i materialet, så att bara det som i varje steg förefaller teoretiskt fruktbart samlas in, fortsatte vi under hela vårt fältarbete att samla in uppgifter på bredden.

Ett av skälen till detta var att vi överväldigades av mångfalden av kunskap, som kunde placeras inom ett oöverskådligt antal dimensioner. Vi vågade inte dra några slutsatser förrän vi hade en fylligare bild av elevvården och kunde urskilja mer totala mönster i den. Om vi tagit fasta på några av de enskildheter som fattade tag i oss, hade vi riskerat att förlora delar av råmaterialet, som för helheten skulle visa sig oundgängliga. Vi kunde ha missat det som fanns i det fördolda, missat underförstådda argument eller mer sammansatta problem, som krävde en långvarig genomarbetning av ett större material för att över huvud taget bli synliga.

I själva överblicken låg också en möjlighet till "ny" kunskap som en tidig fokusering skulle ha uteslutit.

Men det fanns nackdelar med vårt val. Det blev en stor osäkerhet angående vilken information vi faktiskt fick. Vi visste att vi fått med det mesta inom ett avgränsat område och väldigt mycket från

ett vidare fält, men vi kunde inte följa principerna i uppgiftsinsamlandet i efterhand och därför inte heller bedöma vilket material som fattades. Den osäkerheten fick vi acceptera.

Med den forskarroll vi valt hade vi inte heller möjlighet att pröva eller fördjupa vår kunskap om ett problem genom från vår sida aktivare intervjuer eller diskussioner med personalen. Vi valde att söka undgå risken för styrning av det vi studerade, men fick i stället acceptera en brist på kunskap, som vid några tillfällen har visat sig begränsande för våra analyser.

Det finns också en risk att vi, när vi i efterhand gjort analyser av vårt insamlade material, förfalskat den verklighet vi studerade. Vi är nu bundna till ett skriftligt material och kan ha tappat greppet om den totala situation där händelserna utspelades. Kanske har vi glömt viktiga delar, kanske har vi i minnet lagt till sådant som inte fanns, kanske har vi misstolkat det vi noterat . . .

Den mest påtagliga nackdelen med vårt arbetssätt visade sig vara att vi fick alldeles för mycket material, som vi tyvärr inte har kunnat utnyttja här.

Men trots nackdelarna med ansatsen, har vi med dess hjälp fått fram vad vi tror kan sägas vara ny kunskap.

Vi valde Björkskolan

Valet av undersökningsskola gjordes enligt minimikraven att den skulle ha alla årskurser inom grundskolan och att alla elevvårdsfunktionärer skulle finnas representerade. I övrigt hade vi inga önskemål om att få någon speciell typ av skola annat än när det gällde mängden av elevproblem. Det fick *inte* vara en utpräglad problemskola. Vi ville inte studera extrema förhållanden, även om vi visste att vi oavsett det inte kunde hävda att våra resultat var giltiga för flera skolor.

Det slutliga valet styrdes av skoldirektören i undersökningskommunen och inte av oss. Han avrådde oss från att gå in i en skola som redan hade eller hade haft forskning och rekommenderade i stället Björkskolan i Björkhult, då han visste att rektorn där var elevvårdsinriktad och intresserad av forskning. I nästa steg var givetvis ett villkor att samtliga parter på den föreslagna skolan

accepterade projektet.

Skoldirektören ringde upp rektor på Björkskolan, som ställde sig positiv och skulle höra med lärarkollegiet. Därefter följde en tid av förväntan och oro för oss. Vi visste ingenting om Björkhult och än mindre om Björkskolan och de människor vi skulle träffa där och kanske umgås med så gott som dagligen under ett helt läsår. Vår okunnighet om skolvärlden vräkte sig över oss. Hur mycket hade förändrats från vår egen skoltid? Skulle vi kunna tränga in i denna till synes slutna värld? Skulle skolpersonalen kunna acceptera att bli föremål för våra iakttagelser och frågor? Skulle de kunna tro på att vi själva insåg vår brist på kunskap och ville sätta oss in i deras situation och försöka förstå de svårigheter de kunde ha att kämpa emot? Lyckligtvis hann vi inte grubbla alltför länge innan vi hade vårt första möte på Björkskolan.

Tillsammans med en representant för skolförvaltningen i Storköping träffade vi elevvårdarna. Stämningen var spänd, när vi presenterade oss och våra projektplaner. Vi satt kring det bord, där vi senare skulle tillbringa många timmar under elevvårdskonferenserna. Skolpsykologen spände ögonen i oss och frågade:

> Var kommer ni egentligen ifrån? Av vem har ni fått idén till projektet? Det måste väl vara från Løchen eller Ebeltoft? . . . Ni måste ju förstå att det kan innebära ett merarbete för oss! . . . Varför valde ni Björkhult? Det här är ju en så lugn skola och samarbetet fungerar så fint. Hade inte en problemskola varit bättre?

Vi tvekade ett ögonblick. Kanske hade han rätt, men helt problemfri trodde vi inte att någon skola kunde vara.

Vi diskuterade också en del om de svårigheter, som kunde uppstå i projektet med tanke på sekretesshänsyn. Slutresultatet av diskussionen blev att rektor sa: "Jag har i alla fall bestämt mig." De övriga föreföll avvaktande.

Alla i elevvårdsteamet hade betonat vikten av att vi informerade föräldrarna om vår närvaro på Björkskolan och att vi måste få tillstånd av Hem- och Skolaföreningen förslagsvis genom att snarast vara med på ett styrelsemöte. Vi fick ett intryck av att de såg

föräldrarna som ett tänkbart hot mot vår undersökning. Vi kände igen rädslan för en eventuell föräldrareaktion från skoldirektören, som refererat sina dåliga erfarenheter av forskare, som gått ut med stötande frågeformulär till eleverna utan tillstånd från föräldrarna. Själva ansåg vi inte att det borde bli något problem eftersom det inte var eleverna utan skolpersonalen vi ville studera, men man kunde ju inte vara helt säker . . .

I vår presentation för styrelsen i Hem- och Skolaföreningen gav vi en del information och tryckte på vår opartiskhet och vår diskretion när det gällde enskilda elever. Föräldrarepresentanterna visade sig inte alls negativa utan diskuterade intresserat olika punkter i våra planer. De var mycket måna om att vi tillsammans med dem skulle formulera ett brev till övriga föräldrar, så att de hade möjlighet att bli lika positiva. Förväntningarna på oss var höga. Föräldrarepresentanterna hoppades att vi skulle kunna få fram uppgifter om elevvårdsärenden, som de själva inte hade och kunna ingripa i fall där det behövdes. De såg oss som en tillgång för föräldrar och elever vid t. ex. konflikter med lärare. Det framstod för oss som viktigt, att försöka dämpa sådana förväntningar.

Den enda som var negativ till oss var lärarrepresentanten, den förste läraren vi träffade på Björkskolan. Han trodde inte att kollegiet blivit informerat och fått ta ställning till projektet:

> Tur att jag är tjänstledig nästa läsår. Ni kommer med era fyra öron att lägga sordin på öppenhjärtigheten.

Han verkade bli provocerad av föräldrarnas positiva inställning till oss, och försvarade skolan mot den underförstådda kritiken. Precis som vi under mötet med elevvårdsteamet blev oroliga för föräldrarnas eventuella reaktion, blev vi här plötsligt rädda för lärarna. Det var nog bäst att skicka ut informationsbrevet till både skolpersonalen och föräldrarna.

Sedan blev det sommarlov i väntans tider. För att inte vara helt oförberedda på det språkbruk som skulle möta oss i lärarrummen och på konferenser läste vi en del fack- och populärpress om skolfrågor. På så sätt fick vi lite hum om olika förkortningar och specialtermer och om vad den pågående skoldebatten handlade

om. Vi skrev också introduktionsbrevet och förberedde vad vi skulle säga inför det samlade kollegiet första dagen på terminen.

Det blev pirrigt att sitta i skolmatsalen och vänta på sin tur att tala och sedan se alla lärare fästa blicken på oss, men de såg ju snälla ut. Ingen ställde några frågor eller hade några invändningar. Men vad tyckte de egentligen? Många på Björkskolan lade sig vinn om att saker och ting skulle fungera för oss. Det stora flertalet av lärarna fick oss att känna oss välkomna i deras krets. Ett fåtal lärares gliringar kändes inte alls hotande.

Den sista grupp vi presenterade oss för på Björkskolan var eleverna. Under den första skolveckan sprang vi runt till alla klasser och berättade på fem minuter av lektionstiden vad vi var för några. Det räckte tydligen för eleverna, eftersom de var snabba i att därefter känna igen oss som alldeles speciella personer på skolan. Även för vår egen del var det lärorikt att gå runt på det sättet. Fem minuter räckte för att vi skulle inse hur *olika* atmosfären kunde vara i klasserna.

Vad gjorde vi på Björkskolan?

Som vi tidigare sagt ville vi få en så detaljerad och så fullständig kunskap som möjligt om beslutsfattandet i elevvårdsärenden. Men hur skulle vi få en sådan kunskap? Vilka skulle vi intervjua och vilka frågor skulle vi ställa till dem? Vad skulle vi lyssna efter under våra observationer i lärarrummen? Vad skulle vi skriva ned av det som sades på olika konferenser? Vi hade svaren på dessa frågor ganska klara när vi började vara på Björkskolan.

Vi kunde inte intervjua samtliga lärare, det hade varit en omöjlighet. Vi kunde inte heller samla in uppgifter om *alla* elever, som av någon i skolpersonalen betraktades som avvikande i negativ mening. Vi blev därför tvungna att göra ett *urval* av vilka i personalen vi skulle fråga och bestämma vilka elever vi i första hand var intresserade att få information om från dem. Följande personer ur personalen ville vi intervjua:

- *En* klasslärare/klassföreståndare ur varje årskurs
- Alla speciallärare

- Elevvårdsexperter
- Skolledning
- Skolvärdinna, fritidspedagog
- Vaktmästare, matsalsvakter
- Städpersonal

Och om följande elever ville vi få kunskap:

- Alla elever, som omnämndes på elevvårdskonferens
- De elever i "våra" klasser, dvs. nio normalklasser och en specialklass, som omnämndes som avvikare av någon/några i personalen

Våra undersökningsklasser valde vi i samråd med skolledningen och elevvårdsexperterna. Vi hade knappast själva någon möjlighet att på kort tid skaffa oss en uppfattning om vilka klasser och vilka lärare, som kunde vara lämpliga. Vi fick ta risken att den bild, som elevvårdarna och skolledningen förmedlade till oss om dessa klasser, senare skulle visa sig missvisande i våra ögon. Vi bad dem välja nio normalklasser där det förekommit problem av något slag bland eleverna och/eller hos läraren. I några fall fick vi välja det "näst bästa" förslaget, då den rekommenderade läraren inte ansåg sig ha tid, lust eller ork att påta sig det arbete, som en medverkan i projektet skulle innebära.

I stort sett förlöpte urvalsprocessen smärtfritt. Vi fick många positiva svar från lärare och blev tyvärr tvungna att tacka nej till en del, eftersom de och deras klasser inte svarade mot våra krav. Det slutgiltiga klassurvalet visade sig fullt tillräckligt för våra syften och även de av de utvalda klasserna, som påstått ha få eller små problem, gav under läsårets lopp insikter i olika sidor av elevvårdsarbetet.

Alla övriga intervjupersoner som vi bad medverka ställde upp och accepterade att fortsätta läsåret ut. De luckor i datainsamlingen, som uppstod under läsåret, berodde som regel på sjukdom eller tillfällig tidspress.

Eftersom skolläkaren sällan vistades på skolan och huvudsakligen spelade en formell roll i den speciella elevvården uteslöt vi

honom ur undersökningen. Den hälsovård han bedrev i form av klassundersökningar ingick inte i vårt projekt. Skolsköterskan var helt tillräcklig som informationskälla, när det gällde den somatiska sidan av elevvården. Det var genom henne kontakt togs med skolläkaren i elevvårdsärenden. SYO-konsulenten var sjukskriven från sin halvtidstjänst under en stor del av läsåret, så vi har inte kunnat ta upp hennes roll i elevvården för sig.

Från början hade vi tänkt oss att intervjua alla en gång per vecka. Det visade sig vara helt orealistiskt, eftersom vi också skulle vara med på konferenser, göra lärarrumsobservationer, hinna med att förbereda oss och fortlöpande ta hand om det material vi samlade in.

I praktiken intervjuade vi lärarna, elevvårdarna, skolvärdinnan och fritidspedagogen varannan vecka. Det innebar inte någon större förlust eftersom de inte hade så mycket att rapportera efter en vecka. Det fanns dessutom en risk att vi annars skulle ha tröttat ut våra intervjupersoner. Det var jobbigt nog ändå att var fjortonde dag passa in en intervjutid under lunch- eller långraster.

Vaktmästare, städpersonal och matsalsvakter intervjuade vi mer sporadiskt. De kunde ge allmänna beskrivningar av vad som hände och hur de såg på det, men de hade inte tillräcklig personkännedom för att kunna ge oss återkommande rapporter om de speciella elever vi ville följa. De spelade heller ingen väsentlig roll i elevvården.

Sammanlagt gjorde vi regelbundet återkommande intervjuer med 24 personer på skolan. Till det kom enstaka intervjuer med ett tiotal lärare i samband med speciella problem som dök upp under året.

Vi deltog som observatörer på alla ställen där elevvårdsärenden av olika slag kom upp till diskussion eller beslut. Vi satt med på elevvårdskonferenser (evk) och på de klass- och inskolningskonferenser, som berörde våra tio undersökningsklasser. Dessutom gjorde vi observationer på:

- inskolningskonferenser i samtliga klasser i årskurs 1 eftersom det var det första formella tillfälle då elevernas olika problem diskuterades

– extra inkallade elevvårdskonferenser där ett eller två enskilda ärenden togs upp till diskussion med föräldrarna

– alla extra inkallade klasskonferenser på högstadiet, som gällde enskilda elever med speciella problem

– kollegier på alla stadier för att ta reda på om elevvårdsärenden kom upp till diskussion eller principiella elevvårdsfrågor diskuterades

– ett fåtal föräldramöten i våra klasser och några allmänna föräldra- och klassombudsmöten av samma skäl som ovan

– Hem- och Skolaföreningens styrelsemöten och samarbetsnämndens sammanträden av samma skäl som ovan

– speciallärarnas träffar.

De fyra sistnämnda typerna av möten gav mycket lite kunskap om beslutsfattandet i elevvården och kommer därför inte att beröras nämnvärt i den här boken. Vi observerade dessutom samtal i lärarrummen på alla stadier, i lärarnas personalmatsal och i kafferummet vid rektorsexpeditionen.

Under året förekom några behandlingskonferenser, men eftersom de varken ägde rum regelbundet eller på i kallelse angiven tid och plats, kunde vi inte närvara. Lärarnas kvartsamtal med föräldrarna åhörde vi heller inte. Dessa samtal kunde vara känsliga så vi föreslog inte att vi skulle få delta och ingen lärare föreslog det heller. Vi kunde självklart inte finnas med vid alla tillfälliga meningsutbyten, som kunde äga rum när olika personer i skolpersonalen stötte ihop i korridoren, på skolgården osv. Vi måste räkna med att gå miste om en del av det som hände.

Förutom intervjuer och observationer samlade vi in uppgifter från skriftligt material såsom elevakter, konferensprotokoll och olika register över eleverna.

Vad vi frågade om och hur

Våra intervjuer hade mer karaktären av *samtal* än av strikta intervjuer. Vi började och avslutade visserligen läsåret med intervjuer,

där vi till alla ställde samma övergripande frågor om elevvårdsarbetet, men i övrigt lät vi intervjupersonerna helt enkelt berätta vad som hänt sedan sist. Vi flikade in följdfrågor beroende på hur samtalet förlöpte och ställde kontrollfrågor om elever, som nämnts vid tidigare intervjuer och om kontakter med föräldrar, andra i skolpersonalen eller barn- och ungdomsvårdande myndigheter.

En god hjälp vid dessa lösa intervjuer var klasslistorna för våra undersökningsklasser. Vi lät intervjupersonerna ögna igenom listorna vid varje samtal, så att de lättare kunde erinra sig vad som hänt i samband med olika elever. Vi hade inget formulär där vi fyllde i svaren. I stället försökte vi skriva ned frågor och framför allt svar så ordagrant som möjligt. Vi gjorde mycket få avsteg från principen att hålla intervjuerna i enrum. Så småningom blev de återkommande intervjuerna i många fall normala och trevliga sociala inslag i livet på skolan för både oss och intervjupersonerna.

Det förekom givetvis ett fåtal undantag från den vanliga intervjusituationen. Tidsbrist fick t. o. m. lärare att ställa upp på viskningsintervju vid vakthållning under pågående skrivning. I flera fall gjorde tidsbrist att intervjuerna blev mycket kortfattade.

Vad vi observerade och hur

I vår ansats har vi talat om öppenhet och förutsättningslöshet, men hur omsatte vi det i praktiken? Att göra observationer och inte bara intervjuer eller enkät var ett sätt. Att skriva ner så fullständigt som möjligt vad vi såg och hörde under observationerna blev nästa steg. Det försökte vi tillämpa under elevvårds-, inskolnings- och klasskonferenser, där det var självklart att utgå från att det mesta som hände hade betydelse för förståelse av elevvården.

När det gällde övriga möten, konferenser och framför allt det dagliga pratet i lärarrummen, blev det problem. En fullständighet i observationerna där var otänkbar, men vad skulle vi välja? Vi valde att i varje fall notera allt som sades om eleverna i våra klasser eller om dem som hade tagits upp på evk, eftersom vi trodde att det kunde bli svårt att identifiera andra elever man pratade om. Personalen namngav dock för det mesta eleverna på ett tillräckligt tydligt sätt, så att vi i efterhand kunde hitta dem i skolkatalogen.

Smeknamn eller hänvisningar till elevens yttre, som vi inte kände till, försvårade ibland för oss att koppla ihop lärarrumsinformationen med övrig kunskap om elever som vi fått från intervjuer och konferenser. Vem var "tjocka Lena" eller "Pirre"?

Vi noterade också självklart allt som sades med direkt anknytning till elevvården t. ex. om elevvårdsexperterna, om olika typer av elevproblem, om olika åtgärder inom elevvården och principiella diskussioner i dessa frågor.

Det fanns dock ingen skarp gräns för vad vi skulle och inte skulle anteckna. Vi skrev ner en stor mängd uppgifter om andra frågor i en glidande skala från diskussion om lärarrollen, till pedagogiska metoder och till erfarenheter i den konkreta undervisningen i ett visst ämne. Vi har dock klart uteslutit den mängd samtal, som gällde praktiskt samarbete i den dagliga undervisningen t. ex. beställning av bildband, utbyte av stenciler, gemensam planering av lektioner eller arbetsområden.

De val vi träffade vid dessa observationer var ofta oklara även för oss själva. Vi valde utifrån en känsla för betydelsen av det observerade, som byggde på ofärdiga resonemang, och till stor del på en bedömning av att "det här kan visa sig bli viktigt så jag tar med det för säkerhets skull". Den vagheten i vad som kom med är en följd av kollisionen mellan vårt fokus för undersökningen, vår ansats och den verklighet vi studerade med sin oändliga informationsrikedom.

Under alla de konferenser och möten där vi observerade satt vi tysta och förde öppet anteckningar under mötenas gång. Under den första månaden skrev vi parallellt för att undersöka överensstämmelsen mellan oss. Det var speciellt viktigt i början, eftersom vi då inte kände till fackspråket på skolan, namn på personer, beteckningar på åtgärder och därför riskerade att missförstå vad som sades. I stort sett tyckte vi att överensstämmelsen i det nedskrivna var god. Efter en tid övergick vi därför till att avlösa varandra vid pennan och blocket, så att den som inte skrev skulle kunna koncentrera sig på icke-språkliga uttryck som minspel, gester och blickar och även kunna skaffa sig en uppfattning om den allmänna stämningen och dynamiken i diskussionerna. (9)

Den observationsteknik vi tillämpade i lärarrum och andra per-

sonalutrymmen var mindre påtaglig för skolpersonalen. Vi satt och lyssnade och iakttog personalen men noterade inte så att någon kunde se det. När vi en kort stund därefter skrev ner våra observationer försökte vi också här få med så ordagranna citat, som möjligt. Ibland lyckades vi anteckna i smyg direkt på platsen.

Eftersom observationerna i lärarrummen var den minst intensiva datainsamlingsmetoden, men nog så tröttsam, valde vi att effektivisera den genom att i hög utsträckning dela på oss. För att kunna observera så många som möjligt i kollegiet, försökte vi vistas i lärarrummen vid lunch- och långraster men även sporadiskt vid andra tidpunkter på dagen. Vi fördelade också våra observationer mellan stadierna, men var oftast på högstadiet på grund av det större antal lärare och elever som det omfattar. Mellanstadiet vållade mest problem, eftersom lärarna där hade ytterst få gemensamma raster. En hel del observationstid förflöt till ingen nytta där.

Vi schemalade inte observationerna i lärarrummen utan slank in där så ofta vi orkade på de "dötider" vi hade mellan inbokade intervjuer och konferenser. Vid en kontroll i efterhand visade det sig att de olika stadierna är väl representerade i våra observationer med tanke på lärar- och elevantal.

Samtal med föräldrar

Vid slutet av vårt läsår på Björkskolan tog vi kontakt med 28 föräldrar, vilkas barn hade diskuterats på någon konferens under året. Föräldrarna valdes så att vi skulle få en spridning på typ av problem barnen hade, barnens ålder och typ av åtgärd som var aktuell, men vårt urval är inte representativt i statistisk bemärkelse. Vi talade dock med de flesta av de föräldrar som kallats till någon konferens på Björkskolan, eftersom vi på så sätt fick en möjlighet att jämföra deras, personalens och vår bild av vad som hänt.

Vi skickade ut ett brev där vi berättade vad vi tänkte fråga om och gav föräldrarna möjlighet att höra av sig till oss om de ville tacka nej till intervju eller ge andra synpunkter. Därefter ringde vi upp för att höra om de var villiga att träffa oss och för att bestämma tid och plats i så fall.

I fem fall blev resultatet av vårt brev bara korta telefonsamtal, som gav mycket knapphändig information. En lång intervju utfördes per telefon, men övriga 22 i föräldrarnas hem.

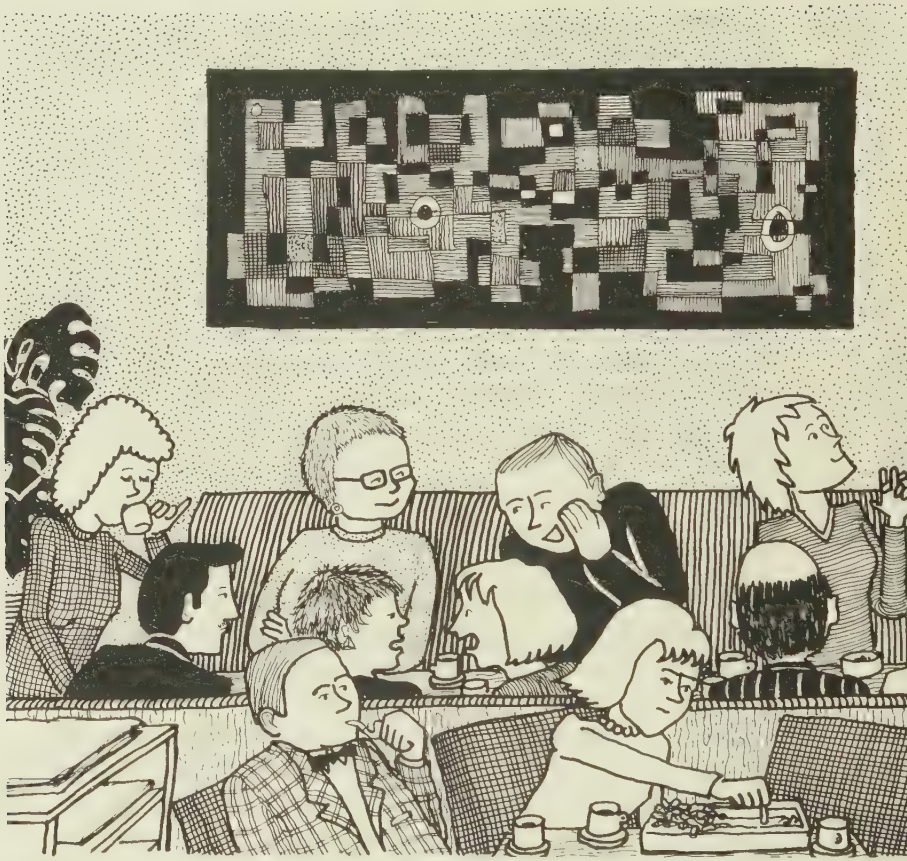
Vi försökte ge även föräldraintervjuerna samtalskaraktär. Vi bad föräldrarna berätta om sina kontakter med Björkskolan och vilka erfarenheter de fått under årens lopp. Vi frågade både om de barn som var aktuella under vårt år på skolan och syskon till dem. Av etiska skäl kunde vi bara fråga om de elevvårdsåtgärder, som man fattat beslut om på någon konferens under året. I övrigt kunde vi med vår "dolda" kunskap vara vaksamma på vad föräldrarna självmant berättade och ställa följdfrågor utifrån det. De flesta av föräldrarna berättade öppet om sina barns "skolhistoria" och gav oss en hel del ny information, som vi kunde följa upp på Björkskolan.

Trevliga musslor — forskarrollen

Det förhållningssätt vi redan i planeringen av projektet bestämt oss för var att vi *inte* skulle vara aktionsforskare (10) och medvetet påverka eller förändra den situation vi studerade. Konkret kom detta att innebära att vi i observationer aldrig yttrade något i skolfrågor eller andra ämnen, som vi bedömde som tänkbart kontroversiella. Vi skulle inte föra vidare något av den information vi fortlöpande erhöll, varken till personer på eller utanför Björkskolan. Inte ens i intervjuer, där det kunde vara fördelaktigt för oss att använda uppgifter vi fått från annat håll för att få ytterligare information, frångick vi den principen.

I intervjuerna höll vi oss enbart till våra allmänna frågor, vad intervjupersonen tidigare sagt till oss eller till vad som sagts i situationer då vi visste att intervjupersonen varit närvarande. Ibland gick det därför inte att kontrollera uppgifter, som vi var undrande inför, och inte heller att pressa fram svar på känsliga områden, då en intervjuperson valde att helt utelämna information. Vi kunde inte säga: "Ja, men vi vet ju att . . .".

Vi hade flera skäl för detta val. För det första ville vi få så mycket uppgifter som möjligt från alla tänkbara grupperingar inom personalen och försökte därför vara öppna för vars och ens inställning i



Många i personalen glömde bort att vi ständigt observerade och noterade vad vi såg och hörde t. ex. i högstadiets lärarrum.

kontroversiella frågor, genom att lyssna och inget säga. För det andra strävade vi efter att få en uppfattning om hur elevvården på Björkskolan skulle ha fungerat, om det inte funnits några forskare, även om vi vet att vi trots allt påverkade situationen. Det hade inte varit lättare att utvärdera effekterna av en aktiv påverkan än det är att försöka se vad det innebar att vi gick in för att påverka så lite som möjligt.(11)

Vår blotta närvaro påminde personalen om elevvården i sin helhet och om enskilda elever. Åtminstone för våra intervjupersoner måste vi ha associerats med en del elevproblem och därigenom även med de kontakter och åtgärder, som hängde ihop med dem. En del gick och tänkte på vad de skulle ta upp med oss i nästkommande intervju och någon skrev t.o.m. ner det. Vi har också bidragit till att åtgärder som glömts bort blev ihågkomna.

Den påverkan vi valde att göra, var den som våra personligheter, likvärdigt med vilken som helst annan på skolan, medförde i den sociala miljön. Vi ville minska personalens känsla av att vara iakttagna av främlingar genom att vara aktiva på ett personligt plan. Vi ville bryta distansen genom att undvika att spela den respektingivande forskarens roll eller . . . nåja, det kanske var att göra en dygd av nödvändigheten. Vi är normalt inte särskilt respektingivande eller välpolerade. Det finns de som påstår att vår allmänna tjejaktighet dessutom måste ha bidragit till att vi inte uppfattats som hotande. Ett visst stöd får den tanken av att skoldirektören upprepade gånger talade om oss som "flickorna".

Att Ann dessutom första dagen tappade potatismos i knäet var knappast en medveten strategi, men tjänade väl våra syften. Anns privatliv, hennes graviditet och hennes motionerande, kom väl till pass i vårt prat med skolpersonalen. Vi pratade lika mycket om våra personliga snuvor och huvudvärkar som andra på Björkskolan talade om sina. Vi tog intresserat del i samtal om matlagning, sport, fritidsnöjen, semesterupplevelser, ja sådana saker som faktiskt hade stort utrymme i lärarrumspratet. Anns bristande förmåga att hålla distans till människor omkring sig blev en kontaktskapande tillgång även om det var tur att den mer behärskade Elisabet fanns till hands för att kasta blickar på eller sparka Ann på smalbenen under konferensbordet ibland.

Vår vardagsroll blev för många "de som alltid har rast". Vi drack kaffe dagarna i ända, betalade till fyra kaffekassor och fick nöjet att avnjuta många hembakade kakor och tårtor. Kommentarer till oss antydde snart att många i personalen redan glömt bort eller aldrig förstått att vi ständigt observerade och noterade vad vi såg och hörde. De verkade tro att vi satt i lärarrummet och *väntade* på att intervjua någon annan eller på att närvara vid någon konferens. Flera av våra intervjupersoner undrade, när de upptäckte oss, om det var dags nu igen med ett samtal.

En annan missuppfattning var att vi gjorde observationer inne i klassrummen, men då naturligtvis i någon av de andra lärarnas. Flera svar visade att personalen förutsatte att vi kände till klassrumssituationer. Vår öppenhet när vi presenterade projektet, stod sig inte mot skolpersonalens förutfattade meningar om skolforsk-

ning eller förhoppningar om att vi trots allt sysslade med något som "i alla fall inte berör mig".

Det fanns en viss skillnad i vår status i de olika lärarrummen. På låg- och mellanstadiet var vår närvaro mycket påtaglig, eftersom personalstyrkan på dessa ställen var både liten och konstant över tid. Där uppmärksammades våra besök och man talade ofta till oss. I högstadiets lärarrum däremot var det en ständig trafik av lärare som hade håltimmar, vikarier, lärarkandidater och personer som endast tillfälligt undervisade i "fritt valt arbete". Där var det alltså inget konstigt ens med helt okända ansikten. Det var också naturligt att folk kom och gick på ett oöverskådligt sätt, eftersom lärarna var så många och knappast kunde varandras schema. Vi kunde alltså slå oss ner där när som helst utan att bli tilltalade eller störa andras samtal.

Endast i undantagsfall blev skolpersonalen utmanad av vår ibland plötsliga och onaturliga tystnad i vissa frågor. Problemet kunde dyka upp i en grupp som satt och samtalade om t.ex. en tidningsartikel eller om vad som hänt på ett möte kvällen innan, där vi också varit med. En kommentar vid ett sådant tillfälle var: "Kan ni inte någon enstaka gång åtminstone, tycka någonting?"

Vissa i lärarrummen var medvetna om vår forskarroll och kommenterade skämtsamt "tänk er för, sociologerna är här" när samtalet ibland fördes i en grov jargong.

Vi såg få tecken på att skolpersonalen blev hämmad av vår närvaro. De tecken i den vägen som fanns och som i något fall även påtalades av t.ex. skolpsykologen försvann till stor del med tiden. Atmosfären blev alltmer avslappnad även på konferenserna, där vi antecknade fullt synligt. Av de färgstarka formuleringarna att döma, som ibland användes såväl i konferenser som i lärarrum och intervjuer hyste skolpersonalen ett förtroende för oss och vår förmåga att förstå dem. Vi har inte heller sett några tecken på att man systematiskt försökte ge oss en förenklad eller friserad bild av elevvården, även om vissa personer självklart var mindre öppenhjärtiga än andra. Kanske kan personalens vetskap om att vi fick information från så många olika sammanhang ha bidragit till att vi fick höra så fylliga och ibland självkritiska berättelser. En bidragande orsak kan också ha varit att de anställda upplevde oss som

välvilligt inställda till dem som personer, oavsett vår tystlåtenhet i skolfrågor. De kunde känna ett förtroende för oss inte minst för att de visste att öppenhet för deras åsikter i kombination med diskretion var en följd av vår yrkesroll.

Från vår utgångspunkt fungerade umgänget med skolpersonalen vida över förväntan. Vi markerade vår vilja att vara personer man kunde umgås med trots allt. Vi var med på flera personalfester där vi uttalat hade lagt av med att jobba och vi märkte inte några negativa reaktioner på att vi var med. Vi fick personliga och känslomässiga band till flera av dem vi umgicks med på Björkskolan.

Men var det ändå inte pressande för oss att hålla inne med åsikter och kunskaper i skolfrågor? Nej, ytterst sällan. I de flesta av vad vi kallar skolfrågor tyckte vi att det var naturligast att inta en *icke-ifrågasättande* attityd. Eftersom vi var lekmän på området var de åsikter vi hade av vardagskaraktär. Vi kunde inte stå för dem som forskare. Som vi sagt tidigare, drog vi inte några slutsatser av vad vi såg och hörde på Björkskolan, medan vi var kvar där. Vi hade inte kunnat tillföra något i en diskussion även om vi hade deltagit. Vårt förhållningssätt påminde en hel del om de anställdas. De kunde inte heller, annat än i undantagsfall, ifrågasätta och i varje fall inte systematiskt analysera elevvårdsverksamheten som helhet. Var vi kanske snarare *rolltagande* än deltagande observatörer?

I viss utsträckning innebar detta också att vi accepterade skolpersonalens versioner av vad som hände i elevvården. Vi blev nästan uppslukade av skolmiljön. Ett tecken på det var den omskakning det blev för oss att efter läsårets slut träffa föräldrar till några av de elever, som diskuterats på skolan under året. Vi blev förvånade både över att de var som de var och över att de hade den syn de hade på barnens problem i skolan. Ingetdera stämde med de bilder skolpersonalen förmedlat till oss och som vi till stor del tagit som våra.

Andra tecken var de "upptäckter" vi gjorde när vi, en lång tid efter det vi lämnat Björkskolan, läste igenom materialet och t.ex. såg att den arbetsfördelningsprincip både vi och elevvårdsexperterna hade trott gälla inte alls stämde med vad vi noterat.

Hur såg *elever* och *föräldrar* på oss? För båda dessa grupper

försökte vi öppet förklara vad vi ville göra och varför. Vi lyckades också så tillvida som de klart visade att de såg oss som något annat än skolpersonal. Eleverna på låg- och mellanstadiet morsade glatt på oss. Högstadieeleverna skämtade med oss genom att ropa öknamn: "Stickan och Stumpen", "Näääsman" eller kommentera Elisabets byxmode – "Väntar du på högvatten?". En del skojade om projektet – "Vi tänker tända eld på skolan i kväll, men ni får inget säga, för ni för inte något vidare". Lågstadieelever försökte dra med oss i olika lekar och kom ofta framrusande i grupp, om vi dök upp på deras skolgård under någon rast. Vi behövde knappast vara rädda för att av eleverna bli förväxlade med lärarna.

Ensam är inte stark

Många är de ensamma forskare som klagat över det psykiskt påfrestande i att under en längre tid vistas i den sociala miljö de studerar. Det som oftast händer är att forskaren inte orkar stå emot frestelsen att liera sig med än den ena än den andra gruppen. Samvetskonflikter uppstår lätt. Forskaren slits mellan kraven på vetenskaplighet och lojalitet och får utkämpa strider för att återknyta kontakten med sina kolleger på universitetet och för att värna om sitt oberoende. Att liera sig med vissa partsintressen kan leda till att man utestängs från information från övriga parter inom den studerade organisationen och utsätts för kritik för partiskhet och för att man motarbetar organisationens målsättning.(12) Men vi var två och vill hävda att det var en stor tillgång på flera sätt.

En av de viktigaste fördelarna med att arbeta i par är att man hela tiden utgör ett psykologiskt stöd för varandra. Det var påtagligt inför möten där vi visste att vi skulle få eller kunde få kritik och i situationer som på andra sätt var jobbiga. Vi kunde också använda varandra efter psykiskt påfrestande händelser som tröst, slagpåsar eller för att få medhåll de gånger känslostormarna rasade inom någon av oss och vår tystnad sattes på prov.

Genom vetenskapliga samtal kunde vi också hjälpa varandra i perioder då vi totalt höll på att tappa greppet om vad vi egentligen höll på med eller helt odistanserat tog som självklart ett påstående, som någon i skolpersonalen gjort. Det hände dessutom vid flera

Medan Ann höll det informella samtalet flytande, skrev Elisabet diskret ner ordagrant vad psykologen sa.

tillfällen att vi kontrollerade varandra genom att avbryta den andras olämpliga utsagor eller genom att med hjälp av sparkar tysta ner och påminna den andre om vad som höll på att hända. I andra situationer hjälpte vi varandra när vi tappade tråden i en intervju. Det var ovärderligt med tanke på den öppna karaktär, som de hade. Vi kunde också anpassa arbetsfördelningen sins emellan för att ta hänsyn till trötthet eller sjukdom. Vi hade alltid en ersättare till hands. Det minskade bortfallet och ökade tryggheten.

Det var samtidigt en fördel att ha ett andra jag med sig som kunde stärka samvetet, så att de fria arbetsformerna inte förledde oss att smita undan, när arbetslusten sjönk. För att få ut något måste vi ständigt driva på oss själva, men det var också en fördel att kunna koppla av tillsammans under fältarbetet.

Fulländat var vårt förhållande naturligtvis inte. Ibland var vi trötta bägge två och det fanns en risk att vi stärkte varandra i, att det var rimligt att vi inte alltid orkade ställa följdfrågor m.m. Det kanske också ibland kändes jobbigt för våra uppgiftslämnare att vi

kom i par. Vi märkte dock aldrig något som tydde på det.

Förutsättningarna för att vi skulle kunna fungera som parhästar var mycket goda, eftersom vi redan innan undersökningen började både forskat ihop och umgåtts i flera år. Det är inte allom givet.

Några forskningsetiska regler

Ovan har vi främst diskuterat vårt val av forskarroll som en fråga om hur vi skulle säkra oss så mycket som möjligt av bästa tänkbara information. Men problemet har även en etisk sida. När vi planerade projektet ansåg vi det både självklart och nödvändigt att tala om vad vi ville göra för alla inblandade parter. Av etiska skäl ville vi ge skolpersonal och föräldrar möjlighet att på förhand säga nej till projektet. Alternativet hade varit att i Wallraffstil ta sig in på skolan som vikarie i någon befattning eller som forskare med ett påstått intresse enbart för elevernas beteenden och egenskaper. Det skulle ha inneburit att en hel del information gått oss förlorad och det hade också inskränkt möjligheterna till överblick. Framför allt skulle det ha medfört svåra moraliska problem för oss i vårt umgänge med personalen.(13)

I realiteten fick vi som vi redan beskrivit en mängd exempel på att personalen glömt varför vi var på Björkskolan och hur vi arbetade. Vi fullföljde i mycket liten utsträckning den etiska principen genom att upprepa vårt syfte, även om vi ibland under intervjuerna påpekade att vi aldrig vistades i klassrummen och därför endast kände eleverna till namn. Vårt handlingssätt skulle kunna anses som dubbelmoral. Vi hade vid presentationen av projektet tillfredsställt vårt samvete genom att spela med öppna kort, men vi accepterade med glädje att många snart hade glömt vårt syfte. Ofta när vi sprang ut på toaletten, till bilen eller gick en tur till fiket ett par kvarter bort för att skriva ner våra observationer bedrog vi dem. Är det moral det? Att vi hade fyra öron verkade knappast lägga sordin på öppenhjärtigheten, så som den tjänstledige läraren hade förutspått. Men för att överhuvudtaget kunna utnyttja observationsmetodens fördel, att kunna studera skeenden som man inte själv styr, måste vi ge avkall på det etiska kravet att ständigt hålla de observerade medvetna om att de var observerade. Ett sådant

krav framstår som orealistiskt och det etiska dilemmat som svårlöst i denna typ av forskning.

Ett annat etiskt problem var hur vi skulle kunna skydda våra uppgiftslämnare gentemot varandra. Vi bestämde oss redan innan vi kom till Björkskolan för att aldrig föra vidare, vad olika personer sagt till oss under intervjuer eller berättat för andra när vi observerat. Alla skulle kunna tala öppet med oss eller i vår närvaro om enskilda elever, föräldrar och anställda på skolan utan att det fördes vidare av oss i ett skick som skulle ha gjort det möjligt att känna igen enskilda personer.

Men det gällde också givetvis att skydda våra uppgiftslämnare för en vidare publik och särskilt svårt blev det med de personer som var ensamma i sin yrkeskategori t.ex. rektor, psykolog, skolsköterska och kurator. Just dessa personer är nyckelfigurer i många av våra diskussioner och att aldrig kunna särskilja dem skulle medföra att delar av våra tolkningar inte skulle gå att offentliggöra.

Enda sättet att åtminstone utåt lösa detta problem var att så långt det var möjligt *hemlighålla på vilken skola, i vilken kommun och vid vilken tidpunkt* undersökningen genomfördes. Oss närstående personer som kolleger och våra familjer visste om det men vi har ålagt även dem tystnadsplikt. Övrig spridning av den vetskapen genom skolpersonalen, eleverna och deras föräldrar ligger utanför vår kontroll. Flera i personalen skrattade åt oss när vi framhöll vikten av att skydda dem och skolan och sade: "Vi ska väl kunna stå för vad vi sagt."

Vi vet att det förekom att information om projektet spreds från personalen till personer utanför Björkskolan, bl. a. till anställda på andra skolor. Vilket ansvar har vi för det? Vilken hänsyn måste vi ta till det när vi offentliggör den här boken?

Det vi kunde göra och gjorde var att tillfråga de personer som var särskilt utsatta och be om deras godkännande av våra rapporter, men räcker det? Vi bedömde att en del personer trots det saknade egentlig möjlighet att säga nej till oss och på så sätt skydda sig mot att känsliga partier från en av rapporterna publicerades. Därför har vi gått igenom dessa avsnitt ännu en gång för att avgöra vad som vetenskapligt är viktigt att hålla kvar, vad som kan nyanseras och maskeras samt vad som kan utgå. Vi anser att en forskare

har ett ansvar för det hon offentliggör oavsett den undersöktes godkännande på grund av risken för att denne är för svag att säga nej eller saknar möjligheter att överskåda konsekvenserna av ett offentliggörande. Men det finns givetvis gränser för vad vi själva kan överblicka och en forskare kan tyvärr aldrig helt förutse och ta sitt ansvar för framtida effekter av sina produkter. Hon utsätter alltid sina uppgiftslämnare för risker, när hon publicerar sina resultat.

Efter en kort tids fältarbete när vi hade fått känna på vad dessa problem konkret kunde innebära i olika situationer formulerade vi följande principer:

"*Några forskningsetiska principer – självrannsakan*

1. Kan vi ställa frågor om enskilda elever till våra kontaktlärare inför andra lärare eller andra? Nej, det bör vi inte. Ann gjorde fel när hon i lärarrummet frågade Bodin 'Hur är det med gossen i dag?'

2. Eftersom vi får information från så många håll, är det inte säkert att alla inblandade har samma kunskap som vi från början. Hur ska vi förhålla oss i samtal med någon/några av dessa? Om vi får 'luckor' i fallen, kan vi då med hjälp av förefintlig information nysta vidare genom att fråga: 'Jag hörde att Kalle fick kontakt med PBU förra våren. Hade han haft kontakt med dom tidigare?' *Nej, våra frågor måste vara neutrala eller relaterade till respektive uppgiftslämnare.*

3. Eftersom vi har varandra att skvallra med får vi inte ens till närstående utlämna saker som händer på Björkskolan (svårt).

4. Vi måste vara speciellt försiktiga med att i matsalen eller i lärarrummet, om det sitter många i närheten, styra in samtalet på ämnen som kan leda till elevinformation.

5. När ska vi föra anteckningar? Vid intervjuerna är det inget problem om inte samtalet halkar in på ett sidospår (som många gånger är minst lika intressant). Då bör vi anteckna efter intervjun."

En annan etisk regel som fanns med i projektplaneringen var att vi skulle diskutera våra undersökningsresultat med skolpersonalen. Vi hoppades under läsårets gång kunna bearbeta och tolka en del av vårt material för att kunna presentera resultatet för personalen redan vid läsårets slut.

Våra tidsplaner visade sig helt orealistiska. Datainsamlingen fortsatte i stället under hela sommaren och hösten efter skolåret, då vi plockade fram olika uppgifter ur elevakter och centrala register. När vi sedan gav oss i kast med att sammanställa materialet och skriva rapporter, har vi ofta haft orimliga krav på total överblick, fullständig redovisning och analys innan vi ville presentera något för skolpersonalen. Med tanke på den stora arbetsinsats, som vi krävt av dem, var vi tveksamma inför att visa den förvirring vi stundtals kände. Men vi har ändå vid ett flertal tillfällen återvänt till Björkskolan och både muntligt och skriftligt presenterat ofärdiga versioner av de flesta av de rapporter, som legat till grund för boken.

Olika stigar genom det kvalitativa materialet

När fältarbetet var slut, satt vi där med ett tiotal välfyllda pärmar med renskrivna intervjuer och observationsanteckningar m.m. Vi har inte räknat sidorna, men det lär väl röra sig om ca 5 000 sidor obearbetad textmassa. Då kan det vara dags att plocka fram metodböckerna! Visst hade vi medvetet valt att inte systematisera på förhand och visst var det valet välgrundat, men vi hade ett stort jobb framför oss. För att få någon reda i mångfalden arbetade vi oss åtskilliga gånger igenom pärmarna på olika sätt. Framför allt letade vi oss fram på fyra "stigar":

– *Föräldrastigen:* Vid en noggrann genomläsning av läroplanen för grundskolan har vi fått fram olika förväntningar på föräldramedverkan och uppfattningar om hemmens betydelse för uppkomsten av barns skolproblem m.m. För att jämföra dessa rekommenderade sätt att se på föräldrarnas roll i skolan med verkligheten, plockade vi fram och systematiserade allt ur våra pärmar, som gällde förhållandet mellan Björkskolans

personal och elevernas föräldrar och hemmiljö i olika elevvårdssammanhang.

– *Aktörsstigen:* Som ett sätt att fånga beslutsfattandet i elevvården gjorde vi ständiga jämförelser mellan hur olika personalgrupper handlade i olika ärenden.

– *Fallstigen:* För att fånga beslutsfattandet som ett förlopp och för att kunna visa hur sammansatt ett förlopp kunde vara, beskrev vi ett antal elevärenden i sin helhet genom att sammanställa uppgifter ur alla pärmar där varje elev på något sätt förekom och ordna dem i tidsföljd.

– *Bildstigen:* Vad var det egentligen som sades om eleverna? Vilka typer av avvikelser hos eleverna utmålade personalen som problem? Vi kämpade länge med att finna ett sätt att systematiskt beskriva hur definitionerna av elevproblemen på Björkskolan såg ut, hur definitionerna kopplades till förklaringar och de åtgärder man vidtog i olika fall.

Dessa olika stigar korsade varandra. I fallbeskrivningarna angav vi vem, som sagt vad. Utsagor om föräldrarna ingår i en del. I bildstigen ingår att se om enskilda elevfall förändrades över tid, om föräldrarna sågs som en av orsakerna till elevproblemen osv. Förutom dessa stigar slog vi också ned på avgränsade platser i materialet för att t.ex. beskriva elevvårdskonferensen och elevakten som fenomen i sig. Vi utnyttjade våra minnesbilder från fältarbetet för att punktvis gräva efter "begravda hundar" eller för att stanna till på eller göra avstickare från någon av stigarna.

Renskrift, registrering och kodning

Vi hade redan från början bestämt oss för att inte använda bandspelare vid intervjuer eller observationer. Vi ansåg att riskerna för att det skulle hämma uppgiftslämnarna var större än fördelarna. Vi förde i stället skriftliga anteckningar, som blev i det närmaste stenografiska, men eftersom ingen av oss kan stenografera blev de oläsliga för andra än oss själva. Vi kunde inte ens läsa varandras

anteckningar alla gånger. Det var därför nödvändigt att skriva rent materialet. Till en början gjorde vi det själva, men det var ytterst tidskrävande, så vi anställde Ingrid Malmgren för renskrift och registrering.

Vi läste som regel dagligen in våra anteckningar på band, som Ingrid fortlöpande skrev ut och klassificerade åt oss. Vissa observationer talade vi in direkt på band på något ostört ställe på eller i närheten av Björkskolan.

Vidare byggde vi upp ett sökregister över de elever, som omnämndes i olika situationer för att få ett grepp om de olika ärendenas hantering i olika instanser av olika personer. Vi systematiserade våra register och pärmar för att kunna söka både efter uppgiftslämnare, elev och tidpunkt: "intervjuer med lärare i årskurs X", "observationer i lärarrum, lågstadiet" osv.

När vi sedan skulle söka oss fram genom materialet utefter de olika stigar vi valt, markerade vi på olika sätt alla utsagor, som var aktuella för respektive stig. Vi satte "F" i kanten på sidorna i läroplanen och i datapärmarnas marginaler var gång föräldrar, hem eller hemmiljö omnämndes. Namnen på enskilda elever markerade vi med gröna understrykningar och problembeskrivningar av dem med röda. Om någon i personalen nämnde andra myndigheter satte vi ett "M" i kanten. På så sätt kunde vi hitta i materialet när vi ville göra en ny bearbetning på en viss stig.

En viktig "kodningsblankett" för oss blev skolkatalogen. Där fanns samtliga elever angivna med namn, klass, födelsenummer, adress och klassföreståndare. Vi fyllde på med registerdata som vi hade om eleverna t.ex. betyg, antal timmar och typ av specialundervisning de haft under läsåret, förekomst i PBU:s journalregister, typ av bostadsområde, förekomst av elevakt, behandling på evk eller klasskonferens, om eleven varit i kontakt med någon av elevvårdsexperterna eller skolledningen, om föräldrarna hade haft kontakt med någon i personalen osv. Allt sådant noterades i form av olika symboler. De sistnämnda uppgifterna var sådana som vi tagit fram från intervjuer och observationer.

En annan viktig kodning var den vi gjorde genom att upprätta ett kortregister. För varje elev upprättade vi tre kort:

– *Åtgärder:* anteckningar om evk, aktuell hos elevvårdare, specialundervisning, test, betyg, myndighetskontakt.

– *Social bakgrund:* föräldrars civilstånd, inkomst, boendeform, yrke och förekomst i social- och polisregister.

– *Problembeskrivningar:* t.ex. ur klasskonferensprotokoll och förseelsepärm.

Korten var en komprimerad sammanställning av data från pärmarna och katalogerna. På detta sätt kunde vi underlätta genomsökning av materialet och ge en bas för en sammanställning av *kvantitativa* data.

Allt detta material förvarar vi väl inlåst. Det material som vi inte kommer att bränna när all rapportering är slutförd, kommer vi att förvara i Riksarkivet för egen räkning inför en eventuell uppföljning. Om vi inte får möjlighet att utföra en sådan kommer även det materialet att förstöras.

Bearbetning av det kvalitativa materialet

Som vi tidigare nämnt låg det en öppenhet i vår ansats. Vi ville få ett så fullständigt material som möjligt inom ett brett område, nämligen det som berörde hanteringen av de elever på Björkskolan, som i någon mening betraktades som problem. I stället för att i förväg bygga upp en systematik för insamlandet av uppgifter sökte vi systematiken i efterhand, vilket har varit tidskrävande.

För de flesta av våra analyser var vi tvungna att söka igenom *hela* materialet för att vara säkra på att vi fått med alla bitar, som fanns spridda i olika intervjuer, observationer och register. När vi följde föräldrastigen, plockade vi i form av klipp fram alla citat från läroplanen och alla utsagor från intervjuer och observationer, som hade någonting med föräldrar, hemmet eller social bakgrund att göra. Alla dessa klippta remsor satt vi sedan och sorterade i kategorier, stoppade i olika kuvert, sorterade i underkategorier inom varje kuvert osv.

Under denna nedbrytning av materialet kunde vi naturligtvis inte bara följa en linje. Vi fick även göra nya kombinationer av klipp,

5 000 sidor text i pärmar, saxar, tejp, kuvert och citatremsor . . .

sortera om utifrån nya frågor och kanske göra utflykter i råmaterialet på jakt efter bitar, som kunde passa för de nya uppslag vi fått.

På detta sätt samlade vi först ihop allt vi funnit på stigen, sorterade det i högar och "slängde" det skräp som blev över i en viss omgång, men som kanske kunde användas i ett annat sammanhang.

När vi traskade igenom pärmarna efter utsagor, tog vi hellre med för mycket än för lite och i tveksamma fall tog vi med ett klipp, även om anknytningen till vår fråga var oklar. Givetvis fanns det ändå en risk för att vi inte upptäckte och noterade allt av betydelse i den ofta snåriga text, vi trevade oss igenom.

Ett problem som ständigt blev aktuellt, var att hålla i minnet vad

vi egentligen var ute efter. Ofta ville vi ringa in ett vitt avgränsat område. Under genomläsningen måste vi hela tiden tolka utsagornas innebörder och snabbt bedöma om vi skulle ta med dem eller ej för den aktuella bearbetningen. Att vi i förväg hade gjort markeringar i pärmarna gjorde det möjligt att i vissa frågor snabbt hitta samma stigar, som vi tidigare vandrat på.

Vi insåg tidigt under detta arbete att alla försök att effektivisera vårt tolkningsarbete, så att vi samtidigt kunde söka efter information från flera områden, var alltför riskfyllda. Den skenbart enkla genomläsningen innehöll en intellektuellt så krävande uppgift att en flerspårighet skulle ha medfört stora problem. Risken att gå vilse var tillräckligt stor ändå med tanke på alla frestande lingon, som växte i skogen vid sidan om stigen.

Den väldiga koncentration som uppgiften krävde kände vi starkt. Vi blev trötta och orkade inte tänka efter medan vi gick igenom materialet. Vi hade bara som mål att komma igenom. Under dessa perioder av upprepad produktion av material för den "egentliga" analysen, kändes uppgivenheten och tvivlen som starkast.

När vi sedan satt med alla klippen och försökte skapa någon form av ordning och förståelse, måste vi gå tillbaka till pärmmaterialet för att få en bild av de situationer, som utsagorna hade tillkommit i. På så vis pendlade vi ständigt mellan olika försök att å ena sidan gruppera och tolka många lösryckta satser utifrån deras inbördes sammanhang och å andra sidan att förstå dem var och en utifrån det sammanhang där de förekommit på Björkskolan.

En stor hjälp var att vi hade en stor och växande del av materialet i minnet både som enskildheter och mer helhetsbetonade minnesintryck. När vi sökte efter illustrativa exempel hade vi också hjälp av vårt detaljminne, men för att kunna ge en beskrivning med anspråk på fullständighet gick vi ändå oftast igenom materialet som helhet.(14)

Ett ideligen uppdykande problem var vad vi ville kalla *den naturvetenskapliga fällan.* Vårt syfte var att förstå och tolka innebörder. Innan vi gjort det var det meningslöst att räkna antalet gånger olika slags utsagor förekom och antalet gånger de förekom i olika sammanhang. Att räkna utsagor och sammanhang innan vi fått ett begrepp om hur en del utsagor kunde bilda en kategori, så att vi

kunde räkna dem som ingick, var absurt. Att räkna förekomsten i ett sammanhang innan "sammanhang" hade en innebörd var likaså en paradox. Ändå föll vi ideligen för det outtalade kravet från en sociologisk tradition med naturvetenskapliga ideal, att vi måste kunna säga hur många, hur ofta och hur allmängiltigt . . . (15)

I den här boken förekommer dock ytterst få uppgifter om exakta antal eller andelar eftersom presentationen av mångfalden av innebörder i utsagor och sammanhang krävde sin tid och sitt utrymme. Vi vill påstå att det i sig är fullt tillräckligt för att uppnå det syfte vi haft. Det ger en förståelse av beslutsfattandet som helhet.

3. Som Fan läser Bibeln eller en rättvis betraktelse

Villkor för tolkning av människors utsagor

En journalist blir anklagad för att ha gett en vinklad version av en händelse eller att ha stympat ett citat så att det blev missvisande. Statistiker kritiseras för att ljuga med statistiken. Den förment objektiva forskningen avslöjas. Ändå var alla fakta och siffror "riktiga". Vad handlar det om och vad är det *vi* skriver? Kan vi ge en "rättvis" bild av vad som hände på Björkskolan? I det här avsnittet kommer vi in på ett stort och svårt problem som varit föremål för mycken teoretisk diskussion. (16)

Det material vi samlat in består nästan uteslutande av vad olika personer sagt om elever och händelser – *utsagor*, som tillkommit i olika situationer. En del av dessa situationer kunde vi iaktta i formella beslutsorgan, andra i informella sammanhang och åter andra i intervjuer.

Genom att tolka personalens utsagor vill vi fånga de förlopp under vilka besluten om de avvikande eleverna växte fram. Hur kan vi tolka utsagorna? Låt oss ge några *lösryckta* exempel:

> Honom har jag lovat stryk om han inte fattar vad jag menar.
>
> . . .
>
> Han borde byggas upp på något sätt, få en storebror eller någon som han kan ha förtroende för.
>
> . . .
>
> Det är klart att man inte ska acceptera vilket beteende som helst . . .

. . .

Någon sa att det är nog en ny Clark Olofsson . . . men pappan är ju förfärligt auktoritär och nästan fascistisk så att . . .

. . .

Att dom är så svåra mot skolan kan ju bero på att dom är vana att möta negativa reaktioner . . .

. . .

Jag tycker att det är så bra att du (läraren) säger att ni tillsammans inte klarar av det här och att du inte bara säger att det är han (eleven).

När man läser ovanstående citat reagerar man omedelbart genom att värdera, tycka bra om, ta avstånd från, bli tveksam och undrande . . . Med andra ord, drar man trots *bristen* på sammanhang genast slutsatser om den som yttrat sig på detta sätt och gör sig en föreställning om i vilken situation han/hon sade det.

Vår uppgift är inte att värdera om det är "goda" eller "dåliga" utsagor. Vi ska inte ställa någon till svars eller dra några förhastade slutsatser om att en utsaga är detsamma som *handlingsberedskap*. I stället vill vi göra en analys av innebörden i utsagorna och gå utöver de enskilda aktörernas handlande för att försöka förstå beslutsförloppet i elevvården. Vi måste då söka efter kunskap utöver utsagorna, som kan vara en nyckel till vad de betyder.

Vem var det som yttrade sig? Vilken roll hade den personen i förhållande till den händelse eller elev som omtalades? När fälldes yttrandet? Vilken tidigare erfarenhet hade den som yttrade sig att bygga på och hur kan händelsen/eleven relateras till personens framtid?

I vilken *situation* yttrade sig personen? Vilket samspel ägde rum där? Vilken innebörd hade situationen i skolans informella eller formella beslutsfattande i elevvårdsärenden? Vad betyder det att en utsaga om en elev kom från en lärare under en intervju och att en annan utsaga fälldes under en diskussion i ett lärarrum eller på en konferens? Här följer några exempel.

Lärare Karin Person, ur några intervjuer:

> *Tid 1.* Han stör och pratar. Han orkar inte sitta och titta på en film från andra världskriget med mycket pang-pang på. Då är man verkligen skoltrött . . .
>
> *Tid 2.* Det är ju rena fängelset för dom sista året, men jag tycker att man kan kräva av dom att dom tar hänsyn . . . till dom andra i klassen . . . Jag sa till honom att jag tröttnat på att vara förstående och att nu fick han skärpa sig . . . (mamman) tyckte att jag borde ge honom en örfil i stället för det brukar hjälpa hemma. Hon tyckte att jag som lärare var för förstående. Jag sa till henne att jag kan inte ställa upp på såna saker . . .
>
> *Tid 3.* Honom har jag lovat stryk om han inte fattar vad jag menar. Klassen måste få arbetsro. Jag har sagt till honom att det är ingen idé att han klagar hemma om jag klår honom, eftersom hans mamma så gärna vill att jag ska ge honom en örfil, eftersom det är den enda medicinen som hjälper . . . efter det här har han hållit sig lugn och inte stört kamraterna och det är ju alltid det värsta . . .
>
> *Tid 4.* (vid läsårets slut). Jag har totalt misslyckats med honom . . . det är ett misslyckande att faktiskt våld och grovt språk fungerar. Jag vet inte om kurator och psykolog kan göra något åt sådana här elever . . .

Eftersom dessa citat härrör från samma person i intervjuer vid olika tidpunkter och gäller samma elev, får vi en möjlighet att se hur händelser, som utspelar sig över tid, avspeglar sig i en lärares sätt att förhålla sig till det fysiska våldet som metod för att komma till rätta med eleven. Genomgående är kravet på hänsyn till de andra eleverna i klassen.

Den lösryckta utsagan om hotet om våld får en annan innebörd, när man ser den i relation till lärarens försök att förstå eleven, avståndstagandet från mammans rekommendation och lärarens upplevelse av det hopplösa i att med icke-våldsmetoder få en förbättring till stånd i klassrummet.

Yttrandena från de olika tidpunkterna hade var för sig gett en förenklad bild av lärarens förhållningssätt till eleven. Vi hade inte sett den möjliga utvecklingen vid en tidpunkt, som blev verklighet vid en senare. Vi skulle inte känt till att försök med andra problemlösningar föregått och därför fanns med i lärarens uppfattning av en senare situation. Inte heller hade vi kunnat följa lärarens svängningar mellan olika lägen. Vi övergår till ett annat exempel.

Olika situationer i ett lärarrum:

Tidpunkt 1.
A – Han har försökt bråka några gånger på lektion, men då var jag hård och visade att här ska du inte sticka upp. Han behöver det.
B – Ja, det är det som är det sorgliga.
C – Jag känner mig alltid osäker när jag ser honom i ögonen och det känner förstås dom andra.
A – Det är det att de andra inte följer med. Dom lyssnar inte till vad man säger, när han är där . . .
C – Vore det inte rättvisare att stänga ute dom andra i klassen om det är dom som inte sköter sig?
A – Ja, men dom gör ju ingenting, men dom lyssnar inte. Jag skulle gärna ha honom själv. Det skulle inte vara några problem (sneglar menande på B).

Tidpunkt 2.
A – Hur länge ska vi egentligen ställa upp för honom? Vi släpper efter bit för bit.
B – Du borde ha nitat till honom. Det skulle jag ha gjort.
A – Det skulle nog jag också ha gjort.
C – Ja, man skulle ha slagit till honom så att han fått spotta ut sina tänder.
D – Ja, nog kliar det i mina händer ibland och jag har talat om för honom att en dag ska vi göra upp när ingen ser på . . .

Ovan har vi citat från samtal om en elev i en miljö, men vid olika tillfällen. Det första samtalet utspann sig då elevens problem inte var akuta. Deltagarna intog olika ståndpunkter, argumenterade

med varandra och var inte påtagligt upprörda.

Det andra samtalet tillkom efter en provocerande händelse, som blev den droppe, som kom bägaren att rinna över. Det får ses mot bakgrund av en under en lång tid uppbyggd motsättning mellan eleven i fråga och skolpersonalen. Personerna uttalade sig med stor upprördhet medan de gick fram och tillbaka på golvet. Den enes ord gav den andres. Den enkelspårighet som präglade samtalet gick inte alls igen i våra intervjuer med de enskilda deltagarna vid andra tillfällen.

Genom jämförelsen mellan de olika situationerna blir det rimligt att tolka den språkliga aggressionen i det andra samtalet som en säkerhetsventil mot fysiskt våld. Den tuffa jargongen får inte tolkas bokstavligt, samtidigt som vi ändå kan diskutera riskerna med att lärarna i en grupp drev varandra till att formulera sig på ett så brutalt sätt. Likheten med det snack problemeleverna hade, som lärarna talar om, hör också till bilden och tillför innebörder i vår tolkning.

Ett tredje exempel rör *en lärares skämt och allvar:* När vi en dag stod och pratade med ett par "problemelever" på högstadiet, kom en lärare fram och föll in i det skämtsamma samtalet. Eleverna berättade glatt att lärarna slog dem. Läraren talade om att han hade ett behov av att slå människor minst en gång i veckan. Nu hade han inte fått sitt behov tillfredsställt och undrade vem som ställde upp. I en intervju sade samma lärare om en elev:

> Han lyssnar inte på mig. Han vet att jag kan klippa till honom, att det kan göra ont om han gör något åt mig. Jag tror att det blir för djävligt att ha honom här . . .

Minspel, gester och tonfall vid dessa två samtal visade att läraren i det första fallet skämtade, men menade allvar i det andra. För att ytterligare komplicera bilden vill vi visa att han i samma intervju som ovan demonstrerade hur situationsbunden, i vid mening, hans allvarliga hotfullhet var:

> Inom skolans ram är det inte möjligt att ta sig an honom . . . inte för elevvårdspersonalen. Han borde tas ur skolan. Jag vet

inte vad . . . Han borde byggas upp på något sätt, få en storebror eller någon han kan ha förtroende för. Sådant tar väldig tid. Vi hinner inte få kontakt med honom.

Läraren hävdade alltså i intervjun, att det vore bäst för eleven med helt andra relationer än han själv hade till honom, men att det var omöjligt inom skolans ramar.

Olika aktörer talar om en familj i olika situationer:

L – Någon sa att det är nog en ny Clark Olofsson . . . pappan är ju förfärligt auktoritär och nästan fascistisk så att . . .

. . .

R – Mamman har alltid tyckt att skolan missförstått honom. Pappan träffade han sällan. Han hade krav på att han skulle vara den lille gentlemannen . . . Synd om pojken. Han vet inte själv var han hör hemma. Han är ökänd bland alla ungarna . . . Om han vill själv så har han en chans. Den första veckan har ingenting hänt. Det var fantastiskt!

. . .

E – Föräldrarna har varit så oförskämda så att jag undrat hur man kan vara det mot sina medmänniskor . . . Men dom har blivit bättre. Antagligen har mamman inte riktigt kunnat fostra pojken och pappan är sträng och hård . . . Med mamman är det tvärtom. Dom är inkonsekventa . . . Jag har verkligen försökt att förstå (föräldrarna) . . . Dom är ju mobbade själva också och deras sätt att försvara sig är ju det här sättet . . . Det finns säkert saker i historien som orsakat deras aggressivitet.

Konferens: Under en konferens med föräldrarna gick ingen i elevvårdsteamet in på frågan om föräldrarnas förhållningssätt till eleven och skolan utan behandlade problemen enbart som en fråga om elevens beteende och person. Den aktuella eleven och hans föräldrar var ökända på Björkskolan. När "något nytt" inträffat i fallet var det ett givet samtalsämne.

Det första citatet kommer från en lärare, som tidigare haft eleven i fråga och indirekt berördes av den aktuella åtgärden i fallet,

som diskuterades i lärarrummet. Han frågade sig hur man skulle definiera eleven och gav det ovan citerade svaret. Vi vill se det som ett exempel på hur man i många sammanhang sitter och ger öknamn åt eller drar negativa liknelser till problematiska människor i ens omgivning. I lärarrummet hade skämt och löst prat en självklar plats.

Det andra citatet kommer från expeditionens kafferum. Skolledarna gav den nytillsatta kuratorn en enkel presentation av fallet i början av läsåret. De beskrev förhållandet mellan eleven och hans föräldrar och lade orsaken till elevens problem på föräldrarna. Det kan tolkas som ett moraliserande över föräldrarna utan förståelse för att även deras problem hade sina orsaker.

Det tredje citatet är från en intervju med en elevvårdsexpert, som gav en mer nyanserad bild med försök till analys av föräldrarnas sätt gentemot omvärlden.

Det avslutande referatet visar hur skolpersonalen i en konfrontation med föräldrarna förklarade problemen helt utifrån eleven. Detta exempel visar att vi genom observationer i flera situationer och intervjuer med flera personer vid olika tillfällen fått fram att det inte finns *en* bild av fallet hos skolpersonalen utan en väv av olika sätt att se på orsaker till problemen och olika värderingar av föräldrarnas handlande. Vad som sades om en elev eller händelse varierade beroende på tidpunkt, situation och person.

Vi hade möjlighet att se hur samma person spelade olika roller i olika situationer och kunde med hjälp av våra observationer både försöka bestämma innebörden i situationen och i den roll en aktör spelade i den. Vad skolpersonalen sade till oss i intervjuer och till varandra i konferenser å ena sidan och i konfrontation med föräldrar å den andra säger en del om vad mötet med föräldrarna innebar för dem. Elevvårdsexperternas utsagor i intervjuer visar hur de försökte nyansera och tolka problem.

Men det är inte bara så att de olika aktörerna i sina roller färgas av de situationer de befinner sig i. Vi har dessutom skillnader mellan individerna när det gäller hur olika situationer påverkade handlingsmönstren. De uppgifter vi har om detta är självklart mycket osäkra. Vi har observationer, minspel, gester och sätt att uttrycka sig men vi kan se på skillnader också mellan dem i vad de

talat om, hur mycket de sade, med vilket engagemang osv. Vi kan utifrån dessa uppgifter på samma sätt som varje vardagsmänniska se att det handlar om olika personligheter och inte bara om roller i givna situationer.

Genom materialets rikedom kan vi på detta sätt vrida och vända fram kunskap om olika sidor av den sociala verkligheten på Björkskolan. I varje enskild situation, när det gäller varje utsaga finns en *osäkerhet i tolkningen* beroende på de många alternativ som är möjliga.

Som utifrån kommande åskådare utan förkunskap om situationer och personer, kunde vi fånga en del av utsagorna som meningsfulla på ett direkt sätt eftersom vi till stor del har samma språk, men som nya medlemmar i en social gemenskap förstod vi inte allt som sades. Det krävdes både sak-, person- och situationskännedom för att vi på ett självklart sätt skulle förstå de enklaste saker som vem man pratade om eller vilken händelse man hänvisade till. Tack vare sådan förkunskap kunde vi med tiden också tolka dolda meningar i utsagorna, det *underförstådda.*(17)

Tänk själv efter hur det skulle vara att komma in i kaffesnacket bland dina vänner och arbetskamrater. Hur mycket är inte outsagt där? Menar folk verkligen vad de säger eller är det skämt, jargong eller jargongens motsats nämligen det positiva pratet om det negativt värderade som ett sätt att förmänskliga och förskona det man egentligen ser som dåligt och mindre mänskligt.

Hur vittgående menar de vad de säger t.ex.: Menar du verkligen att förklaringen till elevernas vandalism är lågtrycket? Nej, det är ju bara ett talesätt, det är klart att man inte vetenskapligt kan bevisa . . . Det ligger *något* i det men givetvis spelar annat också in . . .

Hur tillfällig är uppfattningen? Underförstås det att: – *just nu* ser jag hela honom som en galning, men när jag lugnat ner mig eller vid förfrågan så antar jag naturligtvis att han kan vara snäll mot sina småsyskon, minns att han var hygglig och hjälpte mig med cykeln en gång osv.

I efterhand kunde vi som forskare se de handlande personernas avsikter i förhållande till tolkningar av de yttre omständigheter som rådde i situationen. Det vi gör då är ett försök att länka samman

den yttre situationen – den enskilde personens uppfattning om situationen – hans/hennes avsikter – handlingen med dess sakinnehåll. I återuppbyggnaden av den kedjan blir osäkerheten stor i varje steg.

Vårt material ger ett begränsat underlag för den inlevelse, som krävs för en fullständig kontroll över en situations innebördsmängd. Det vi kunnat göra är att med några exempel peka på att det för varje utsaga finns tolkningsalternativ. I presentationen av vårt material i boken har vi valt att hålla oss till de tolkningsvägar som tar fram det som är viktigt för vårt syfte.

Det blir en mycket begränsad bild vi ger av Björkskolans vardag, eftersom vi inte tagit vår utgångspunkt i undervisningen utan i elevvården. Därmed bortföll en stor del av skolpersonalens handlingar, tankar och prat. En annan del som föll bort var det sociala samspel i personalen, som inte var av direkt betydelse för elevvårdsarbetet som vänskapsförhållanden. Att vi trots allt kan säga något om sakförhållanden i elevvården utifrån de allra flesta utsagorna grundar vi på att det är *ett* av de meningsinnehåll som i de flesta sammanhang togs för givet av de samtalande.

Den här diskussionen om svåra tolkningsproblem får ses som en *allmän reservation* inför den bild vi ger av vad vi såg och hörde på Björkskolan. Även om problemen är viktiga är det inte vårt främsta syfte att analysera dem. Vi kan därför inte här fördjupa oss utan får nöja oss med en skissartad genomgång.

För att markera de ställen där vi anser det särskilt väsentligt att läsaren håller i minnet mångfalden av tolkningsalternativ och situationens betydelse, har vi satt in en bild av Fan själv. Det gäller resonemang, som bygger på andrahandspåståenden, där risken att förhållandet mellan den vi citerar och den han/hon talar om kan ha påverkat utsagan. Det gäller också sådant som sades i pressade eller upphetsade situationer, där situationen måste tas med för att man rätt ska bedöma vad som sades och hur det sades.

Vår bild står som en påminnelse att vi inte vill att citaten blir lästa som Fan läser Bibeln.

Deras verklighet och vår konstruktion

Hur ska vi då vi presenterar en liten bit av Björkskolans verklighet kunna ge en *rättvis* bild, som förmedlar en förståelse av skolpersonalens handlande och ger läsaren en insikt i de villkor som gällde för dess arbete? Skolpersonalens mottagande av en av våra preliminärrapporter ger en god illustration av svårigheterna med detta. Rapporten var fylld med citat och exempel och handlade om åtgärderna i elevvården och de anställdas syn på varandra.

Vi lade ut några exemplar av rapporten i de olika lärarrummen och bestämde att vi skulle komma tillbaka efter en månad. Ryktet nådde oss dock snart att diskussionens vågor gick höga bland lärarna. Vi bad därför om att få komma tidigare än planerat och sökte upp de lärare, som vi trodde var mest kritiska. Tyvärr undvek de flesta att tala med oss. Vi fick mer eller mindre fånga in några av lärarna för att få höra vad de egentligen tyckte. Deras inställning kan sammanfattas i några påståenden:

> Det var som ett knivhugg i ryggen / Vad är det för mening med det här? / En sned bild, som är alldeles för svart. / Det är personangrepp, skvaller. / Ska man få disputera på sånt här? / Vad kan ni säga bara utifrån en skola? / Vad kan de här citaten användas till? / Vi lärare måste ju ändå få säga . . .

Möjligheterna till dialog var borta. Deras känsla av att vi svikit dem och den sorg vi upplevde på grund av den brutna kontakten visade hur positivt vårt förhållande till dem varit tidigare.

Det finns flera sätt att tolka lärarnas avståndstagande från våra beskrivningar av deras verklighet. Ingen påtalade något sakfel i rapporten samtidigt som de sade att de inte kände igen sig. Hur går det ihop? Vi har sagt att vi ville få del i skolpersonalens verklighet och förstå deras handlande utifrån deras avsikter och föreställningar, men de hävdade att vi förnekade deras goda vilja.

En del av orättvisan låg i att vi lyfte fram *problem*eleverna och den del av verksamheten på Björskolan som för de flesta i personalen var underordnad undervisningen, nämligen elevvården. Vår bild var skev och gav ett i grunden kritiskt intryck genom att ta

fasta på det negativa. Men en del låg också i att vi just i den här rapporten *inte* påtalade möjligheten av alternativa tolkningar av "sakinnehållet" i utsagorna med hänsyn till en akut situation eller outtalad välvilja. Det var lätt att i vårt skrivsätt läsa in likhetstecken mellan tal och handling. Vi uteslöt dock möjligheten av illvilligt handlande genom att ta hänsyn till faktorer utanför deras kontroll.

Men i och med att vi inte enbart förklarade deras handlingar utifrån deras egna avsikter och medvetna föreställningar om hinder utan såg till betingelser för deras verksamhet så *förtingligade* vi dem. Vi framställde dem som delvis styrda utifrån, utan full kontroll över sitt handlande. De hävdade att våra förklaringar var falska och att den enskilda personen förklarade mer än vårt prat om organisatoriska ramar. De tyckte att de medvetet gjorde det bästa av den situation de befann sig i. Vår sociologiska motbild kan ha blivit hotande för dem. Det skulle i så fall förstärkas om det, som vi upplevt, hade varit ett förtroendefullt förhållande mellan oss. Det blev ett svek när vi skrev om dem på det här sättet och det gav vår tidigare relation till dem ett sken av falskhet.

Enskilda personer på Björkskolan har som tur är för oss hela tiden sett en mängd problem, som de velat ha hjälp med att belysa, och som de i någon mån tyckte att vi har klargjort i våra rapporter.(18)

Vi tolkade enskildheter för att få fram mönster som kunde öka förståelsen av vad vi observerade. De mönstren var inte synliga för många i personalen. Det betyder inte att mönstren skulle sakna en saklig grund. Vi såg annat än skolpersonalen. Vi fick information från många håll, såg fenomen från olika ståndpunkter och hade möjlighet att i efterhand genom noggranna bearbetningar överblicka förloppen. De enskilda personerna på Björkskolan däremot handlade inom sina respektive områden utifrån vardagens tillfälliga uppsättning av problem och föreställningar. Deras uppfattning om gångna händelser färgades av det fortlöpande tolknings- och omtolkningsarbetet, som sker i ett fortsatt handlande.(19)

I det perspektivet framstår också statistiska mått som *konstruktioner* skilda från den bild av verkligheten som personalen hade. Vi hade i rapporten plockat ut vissa fenomen i deras verksamhet och

kvantifierat och kategoriserat dem för att få av dem oberoende mått på deras arbete. Vid dessa kvantifieringar intog vi en klar åskådarposition till personalen. Vi förutsatte att ordet "hembesök" hade samma innebörd för dem som för oss, men det ingick inte i deras syn på sitt eget handlande att summera sin verksamhet i antal hembesök. Hembesöken kanske snarare sågs som en del i handläggningen av vissa elevvårdsärenden och fick sin mening enbart i sitt sammanhang. När vi beskrev personalens arbete i sådana kvantitativa termer, fanns det en risk att personalen tillskrevs ett ansvar för helheten som om de hade den överblick våra statistiska konstruktioner gav. Alla våra konstruerade begrepp, som är en hjälp för våra analyser, är på motsvarande sätt främmande för personalen.

Ett ytterligare problem i skrivandet om Björkskolan är att resultatet blev en bok på några hundra sidor, en bok som går att läsa under ett fåtal timmar, men beskriver vad som hände under ett helt läsår. Det blir då en täthet, som i sig kan ge en felaktig föreställning om det intryck, som de händelser vi beskriver, gav i verkligheten. Ett fall kan beskrivas på ett par sidor, men de citat som där ställs invid varandra kan i verkligheten ha skilts åt av en månad fylld med helt andra typer av skeenden.

Den här boken med sina pärmar blir alltså i sig ännu ett påtagligt exempel på hur vår konstruktion skiljer sig från deras verklighet.

Citat som belägg

Hur ska man belägga sina resonemang, beskrivningar och slutsatser i en undersökning med vår typ av ansats? Vi kan inte, som i en enkätstudie, hänvisa till formulär och tabeller. Förutom att beskriva och granska våra metoder och därefter diskutera materialet har vi valt att styrka våra påståenden med en stor mängd citat och detaljerade beskrivningar. På så sätt gör vi det i viss mån möjligt för läsaren att tänka vidare utifrån fragment av det rikhaltiga material vi utgått ifrån och kanske komma fram till andra tolkningar än vi gjort. Dessutom hoppas vi på det sättet öka möjligheten att nå andra än sociologer. Möjligheterna att känna igen sig och därmed ställa sin egen situation och sitt eget handlande i relation till

vad vi beskriver ökar om det finns konkreta exempel att knyta an till.

Den risk som ligger i detta är att läsaren visserligen snabbt kan sätta sig in i vad det handlar om på ett ytligt plan, men att tankarna sedan hakas upp på detaljer i den beskrivna situationen: – Så där skulle jag aldrig ha gjort, så där får det inte gå till! Varför gjorde de inte så där i stället? Ja, just det men vad är det för konstigt med det . . . ? I en abstrakt teoretisk text tvingas läsaren i högre utsträckning att följa skribentens tankegångar från början till slut.

Citaten vi använder går ofta att associera kring, lösryckta ur såväl det sammanhang vi hämtat dem ifrån, som ur det sammanhang vi placerat in dem i. Vårt val innebär både fördelar och nackdelar.

Ett ytterligare problem med att citera ordagrant vad människor sagt är att det rör sig om *talspråk*. Visserligen har vi skurit i citaten, så att vi sällan tar med allt det sagda från det en person öppnade sin mun till det han stängde den igen, men likväl finns det stora skillnader mellan citaten och vad som ingår i ett normalt skriftspråk. Felaktiga syftningar, ändring av tempus mitt i en mening m.m. kan verka stötande i en skriven text, även om det hör till sådant vi självklart överser med i talet. När vi talar funderar vi och prövar oss fram till en formulering av vad vi vill säga, ändrar syfte under tiden osv. I skriftspråket är hela det förloppet avklarat utan att lämna synliga spår efter sig. Insikt om dessa skillnader i villkor för uttryckssätten och hur "orättvist" det är att återge andras vardagstal i skrift, kan förhoppningsvis göra att läsaren inte hakar upp sig på bristerna i citaten och blir kritisk till personalen för deras dåliga förmåga att uttrycka sig, utan i stället ser det som en möjlighet att återskapa något av den verkliga situation, där det var tal och inte skrivna ord.(20)

För att lättare kunna nå utanför en snäv akademisk krets har vi också valt att skriva huvudsakligen i form av en löpande textmassa i stället för att sätta upp punkter eller i bild presentera modeller och flödesdiagram. Det valet ger samma fördelar och nackdelar, som valet att belägga med citat.

4. Vilka handlar det om?

Björkskolan i Björkhult

Det vi skriver om tilldrog sig i Björkhult, ett litet samhälle i närheten av den större staden Storköping. Sedan gammalt är det ett villasamhälle, som först de senaste årtiondena växt och fått områden med flerfamiljshus. När vi kom resande till Björkhult slogs vi genast av kontrasten mellan de många villaträdgårdarna och de få centralt belägna hyres- och bostadsrättskvarteren.

Trots att utpendlingen är stor har Björkhult inte karaktär av sovstad eftersom det finns arbetstillfällen på orten inom industri-, handels- och vårdsektorn. Björkhultsborna skiljer sig från genomsnittet i storkommunen genom högre inkomst, större andel boende i en- och tvåfamiljshus och fler fria företagare, utövare av fria yrken och icke förvärvsarbetande kvinnor.(21) I direkt anslutning till samhället finns stora möjligheter till bad och friluftsliv. Utbudet av service omfattar post, bank, socialkontor, polis, bibliotek, detaljhandel av olika slag, idrottsanläggning m.m. Björkhultsborna kan i stort sett framleva sina dagar på hemorten utan att sakna något i den vägen. Dessutom finns det goda kommunikationer till Storköping med allt vad som kan erbjudas där.

I Björkskolan går det cirka 800 elever fördelade på de tre stadierna, som har varsin byggnad. Hela komplexet är byggt enligt traditionell "lådmodell" och ingen som ser det kan tvivla på att det är en skola. Den ligger väl synligt mitt i samhället bredvid ett affärscentrum. Björkhultsborna flanerar då och då över skolgårdarna på väg till affären, mammor med barnvagnar och bekanta stannar och pratar en stund. Rektorsområdet omfattar förutom Björkskolan flera mindre landsbygdsskolor. Eftersom högstadium bara finns i

Björkhult måste många barn skjutsas dit. De flesta i skolpersonalen kommer också dagligen resande till skolan bl.a. från Storköping.

Vi ska nu se på vad som hände i elevvården när vi var på Björkskolan. Vilka svårigheter mötte lärarna i sitt dagliga arbete med eleverna? Vilka elever betraktades som problem och vad gjordes med dem?

De problem lärarna arbetade med, var av mycket olika slag. En lärare kunde brottas med en elevs svårigheter att förstå och kunna använda divisionsreglerna. En annan kunde i matsalen hamna i ett krig med smörklickar och söndertuggad morot. En tredje kunde sitta i en psykologisk maktkamp med en provocerande elev. En fjärde kunde ha långa samtal med mamman till en elev, som kom gråtande hem från skolan . . .

> Han kan inte säga 's' / Han sköt med slangbella på småflickorna / Hon törs inte gå på gymnastiken / Han har ont i magen / Hon är lat / Han skriker och bråkar på timmarna / Han snattar / Hon blir mobbad / Hon är så smutsig . . . luktar illa.

Men lärarna bar inte ensamma ansvaret för att lösa dessa problem. De flesta inom skolpersonalen tog del i arbetet med att upptäcka, utreda och vidta åtgärder för elever med olika typer av svårigheter.

För att lösa elevernas problem hade personalen tillgång till kliniker för stödundervisning i svenska och matematik, talklinik, obsklinik, specialklass och en hel uppsättning disciplinåtgärder. Av de drygt 1 000 eleverna i rektorsområdet fick mer än *var fjärde elev* någon form av specialundervisning i en omfattning som registrerades.(22) På högstadiet antecknades *varannan elev* för disciplinbrott i en s.k. förseelsepärm. Var tionde elev togs under läsåret upp på elevvårdskonferens. I genomsnitt talade man i varje klass om mer än varannan elev som problem i något avseende.(23)

Elevvårdarna

För att ge en snabb inblick i vad elevvårdsarbetet innebar för några av huvudaktörerna kommer vi att beskriva vad *elevvårdsexperterna*

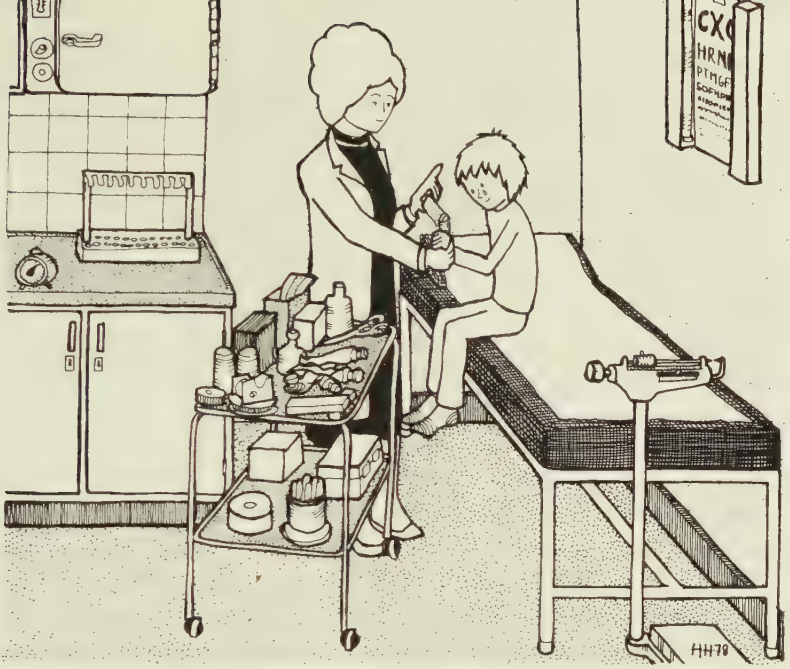
gjorde under det år vi var på Björkskolan. Vi tar även upp *rektorns* del i detta arbete eftersom han var huvudansvarig för beslutsfattandet i elevvårdskonferensen. Därefter följer en presentation av de konferenser där elevvårdsfall togs upp till diskussion.

Beskrivningarna är i det närmaste uppräkningar och innehåller därför inga diskussioner eller försök att placera in de olika arbetsuppgifterna eller konferenserna i ett större sammanhang. Många av dem förekommer i stället här och var i senare avsnitt där vi gör mer inträngande tolkningar av det vi ser som de väsentligaste beståndsdelarna i beslutsfattandet inom elevvården.

Skolsköterskans arbete

> Skolhälsovården ingår som den medicinska delen i elevvården. Den skall bidra till skolans samlade kännedom om eleverna genom att klarlägga deras fysiska och psykiska tillstånd. Detta sker genom återkommande *klassundersökningar*, i regel fyra gånger under skoltiden, och genom *undersökningar vid skolläkarens och skolsköterskans mottagningar*. Skolhälsovården medverkar dessutom vid sådana utredningar om elever, som av olika skäl kan vara påkallade . . . (Lgr 69 s. 96.)
>
> . . . Genom samtal med lärarna och genom egna iakttagelser av eleverna bör hon (skolsköterskan) inhämta kännedom om vilka som kan vara i behov av undersökning eller observation . . . Genom hembesök eller på annat sätt skall hon skaffa sig uppfattning om elevernas miljö och med föräldrarna diskutera hälso- och uppfostringsfrågor . . . (Lgr 69 s. 96.)
>
> . . . Den lärare, som i egenskap av klassföreståndare tar emot en klass, har all anledning att söka lära känna elevernas hemsituation. I åtskilliga fall kan samtal med . . . skolsköterskan . . . bli till hjälp. (Lgr 69 s. 20.)

Som framgår av ovanstående ges skolhälsovården en framskjuten plats i läroplanen när det gäller en skolas elevvårdsarbete. Speciell tonvikt läggs vid skolsköterskans arbetsuppgifter. Hon tilldelas en



"Sören och Martin hade lite småblessyrer . . . Tom var här och fick blodprov taget och har fått något stärkande."

viktig roll för skolans kontakter med hemmen och speciellt då konflikter uppstår mellan hem och skola. (Lgr 69 s. 21.)

En skolsköterska kan få en självständig ställning gentemot skolläkaren och det blir ofta med henne som lärarna håller kontakten. På Björkskolan var det i hög grad fallet. Skolläkaren deltog endast i de återkommande klassundersökningarna, skrev intyg och remisser. Han hade liten kontakt med eleverna och skolpersonalen och deltog inte vid några konferenser eller diskussioner om elever i andra sammanhang. Hans faktiska del i elevvården på Björkskolan var alltså mycket liten. Vi nöjde oss därför med att följa skolsköterskans arbete och det är om henne detta avsnitt i fortsättningen kommer att handla.

Skolsköterskan på Björkskolan arbetade också som kurator på låg- och mellanstadiet. Hon kom i kontakt med samtliga barn på skolan flera gånger under deras skoltid i samband med de återkom-

mande hälsoundersökningarna. I årskurs 1 träffade hon också vanligtvis alla elevers föräldrar eftersom de som regel följde med barnet på den första undersökningen.

Merparten av sitt individuella arbete skötte skolsköterskan på och från sin mottagning i högstadiebyggnaden. Där plåstrade hon om klämda fingrar och skrubbade knän och lyssnade på elevernas bekymmer med trassliga hemförhållanden, syskonkonflikter osv. Många gånger varvade hon kurators- och sköterskerollerna, eftersom elevernas sociala och psykiska problem på låg- och mellanstadiet ofta visade sig som somatiska besvär t.ex. magont. De hade också skolproblem av varierande slag som koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter m.m. Även många av högstadiets skoltrötta eller störande elever uppsökte henne och visade förtroende för henne. I nästan varje klass fanns det någon elev som av olika skäl hade ganska mycket kontakt med skolsköterskan som allergiker eller astmatiker. I en del fall medförde det också att elevens klassföreståndare fick närmare kontakt med henne. Hon talade dessutom med lärare om allmänna problem. Till exempel diskuterade hon och lärarna på lågstadiet hur man skulle komma till rätta med en del elevers bristfälliga hygien.

En ganska stor del av hennes tid gick åt till att ringa till föräldrar och många av dem vände sig i sin tur till henne och frågade om sjukdomar m.m. I en del fall gjorde skolsköterskan hembesök, som kunde resultera i att hon kontaktade andra myndigheter, om hon ansåg att åtgärder från dem var påkallade. Det kunde t.ex. gälla socialhjälp eller andra insatser från de sociala myndigheterna.

Skolsköterskan hade även kontakt med den somatiska och psykiatriska sjukvården. Hon fick journaluppgifter från dem och deltog ibland i konferenser på PBU angående inlagda elever från rektorsområdet. Dessutom hade hon telefonkontakt med skolpsykiatern i speciella elevvårdsärenden.

Eftersom rektorsområdet innehöll låg- och mellanstadieklasser på flera skolenheter ingick det i skolsköterskans tjänstgöring att vistas utanför Björkskolan en dag i veckan.

Hon hade också en del administrativt arbete då hon hade hand om samtliga elevers hälsokort, där hon förde in uppgifter om vård och undersökningar inom och utom skolan.

> Genom sina speciella utredningsmetoder och genom medverkan i konferenser och vid informella kontakter i skolan kan skolpsykologen ge ökad och nyanserad kunskap om eleverna och därmed bidra till att dessa får lämplig undervisning och till att hänsyn även i övrigt tas till deras speciella behov och förutsättningar . . . Vid behandlingen av elever med skolsvårigheter kan skolpsykologen bidra dels med rekommendationer om åtgärder i fråga om reguljär undervisning och specialundervisning samt remittering till specialister dels genom stödkontakter och gruppsamtal med elever. (Lgr 69 s. 98.)

Skolpsykologen har enligt läroplanen också till uppgift att påverka skolmiljön och arbetsklimatet som helhet i skolan genom information, stödjande verksamhet och deltagande i planeringen.

Skolpsykologen på Björkskolan var inte knuten till ett visst stadium men han arbetade främst med elever på låg- och mellanstadiet. Vissa dagar i månaden vistades han på övriga skolenheter inom rektorsområdet. Varje år deltog psykologen i mognadsprövningarna av vissa sex- och sjuåringar inför skolstarten. Han gjorde också observationer medan eleverna gick kvar på förskolan och tog del av förskolepersonalens syn på eleverna. Under inskolningsperioden i årskurs 1 gick psykologen runt i klasserna och observerade elevernas sätt att röra sig, deras anpassning i skolmiljön och intellektuella mognad. Vid skolmognadsproblem tog han kontakt med barnstugor och förskolor, om en elev fick avbryta sin skolgång efter inskolningsperiodens slut.

Skolpsykologen ansvarade för all testning av elever ur samtliga årskurser, men utförde sällan testningen själv. Den sköttes av en speciallärare med testkompetens, en s. k. testledare. Psykologens uppgift var att tolka testresultaten, skriva utlåtanden och rekommendera åtgärder. Testen ingick i skolans utredningsverksamhet när klinik- eller specialklassplaceringar var aktuella. I samband med det talade han också med speciallärarna. Det var oftast psykologens uppgift att ta kontakt med föräldrarna när deras barn hade testats för att berätta om resultaten och förklara vilken åtgärd

"Henne har jag haft i lekterapi . . . Hon börjar mjukna upp."

skolan såg som lämplig. Det hände också att han träffade föräldrar på skolan eller gjorde hembesök. Föräldrar som oroade sig för sitt barns skolgång fick ibland stödsamtal med skolpsykologen.

Psykologen träffade en del elever regelbundet för samtal, avslappningsövningar och lekterapi. Ibland kallade han också till sig grupper av elever i samband med mobbning eller disciplinproblem i en klass. Det hände nästan aldrig att elever självmant sökte upp psykologen. En del elevkontakter fick skolpsykologen genom fritidspedagogen och skolvärdinnan, som tog upp en del mobbningsfall med honom.

Även lärarna vände sig till honom för att diskutera hur de skulle angripa vissa elevproblem eller hur de skulle närma sig föräldrar till barn med skolsvårigheter. Några lärare uppmanade skolpsykologen att ta sig an elever för personligt samtal. Det hände att han på

lärares begäran var med på någon lektion för att observera och tala med elever som störde undervisningen.

En del av de lärare som hade svåra disciplinproblem vände sig till skolpsykologen för råd och stöd. Han ledde också en samtalsgrupp bland lågstadielärarna eftersom han ansåg att många av dem hade likartade problem med eleverna och sin lärarroll. Jämfört med övriga elevvårdare hade psykologen minst andel disciplinärenden.

Skolpsykologen hänvisade en del elever till specialister på psykiatrisk klinik eller andra behandlingsinstitutioner. När elever var intagna kallades han ibland till möten med personalen. Utlåtanden från olika behandlingsinstitutioner som innehöll testresultat skickades till honom. Liksom skolsköterskan hade psykologen en hel del kontakt med skolpsykiatern.

Skolkuratorns arbete

> Skolkurator fungerar som skolans sociala expert. Elever och föräldrar kan vända sig till kurator för att få upplysningar, råd och hjälp i frågor som rör bl.a. skolgång, svårigheter i anpassningen till skolsituationen och i frågor av mer personlig art . . . Genom samtal och annan kontakt med föräldrar kan skolkurator medverka till att klarlägga orsakssammanhang, undanröja missförstånd och därmed skapa ett bättre samförstånd mellan hem och skola. (Lgr 69 s. 98.)

Enligt läroplanen ska kurator dessutom förmedla och hålla kontakten utåt med samhällets sociala institutioner, framför allt med de barn- och ungdomsvårdande myndigheterna. Speciellt ska kuratorn ta hand om de elever som kommer från svåra hemförhållanden, de som skolkar och de som missbrukar s.k. beroendeframkallande medel.

Skolkurator på Björkskolan hade kontakt med elever på högstadiet varav en del sökte upp henne pa eget initiativ p.g.a. personliga problem som ibland hade samband med familjesituationen och kunde resultera i skoltrötthet, skolk och kamratsvårigheter. När det gällde disciplinproblem vände sig lärare så vitt vi vet aldrig till kurator.

"Inger Johansson har varit här för att hon ville sluta röka."

En stor del av kuratorns arbete kretsade kring de s.k. elevvårdskonferenserna (evk) där hon fungerade som sekreterare. Hon ringde lärare för att påminna om att de måste lämna in en s. k. B-blankett före evk, skrev kallelser och meddelade lärare datum och klockslag för när deras elever skulle tas upp till behandling. Ibland kompletterade hon upplysningarna i anmälningsblanketten genom att prata med läraren strax före evk. I de fall man hade bestämt att föräldrar skulle få närvara vid evk kontaktade kurator dem. Efter konferenserna skrev hon ut protokoll och förde in de beslut som fattats i de elevakter som upprättats för varje elev, som någon gång

behandlats på evk. Hon skickade dem sedan till lärare och övriga elevvårdare.

Med både högstadielärare och föräldrar hade kurator samtal om enskilda problemelever. Föräldrar sökte henne för råd och stöd, och i några fall gjorde hon hembesök. I ett par fall kontaktade klassombud kurator för att informera henne om och få synpunkter på kamratrelationerna i ett par klasser.

Kurator hade kontakt med en socialassistent vid socialkontoret i Björkhult i gemensamma ärenden. Polisen skickade rutinmässigt handlingar rörande elevers förseelser till henne för kännedom. Hon hade också mer informella kontakter med en polis i området. I vissa ärenden tog kurator kontakt med PBU, familjerådgivningen eller vuxenpsykiatriska kliniken. Hon hjälpte också föräldrar med att ordna förlängt barnbidrag och svarade på frågor om den sociala lagstiftningen.

Rektors elevvårdsarbete

Inom skolledningen på Björkskolan hade man gjort en arbetsfördelning så att studierektor tog hand om den organisatoriska delen t.ex. schemaläggning, studieval, skolskjutsverksamhet, klassföreståndarskap m.m. samt en del elevkontakter i disciplinärenden på högstadiet. Rektor ansvarade främst för elevvårdsbiten.

Formellt ägde rektor beslutanderätten i elevvårdsärenden (numera evk). Det innebär konkret att han ensam kunde besluta i ärenden som rörde specialklassplacering eller undervisning i klinik. I praktiken togs dessa ärenden upp på konferens, där lärare och elevvårdsexperter hade möjlighet att påverka besluten.

När det gällde ordningen på Björkskolan fick rektor rikligt med upplysningar från personalen t.ex. om förstörelse och konflikter mellan elever. En del såg han själv i korridorer, på skolgården och i matsalen, och han fick dessutom ofta rapporter från skolvärdinna, vaktmästare och lärare. På så sätt hölls han informerad och den övriga personalen fick stöd för de åtgärder som för det mesta redan var genomförda. Men rektor talade också själv eleverna till rätta t.ex. då de stört undervisningen.

Rektor gick runt och "tittade in" i klasserna speciellt hos nya

lärare och gav konkreta råd till de lärare, som hade allvarliga disciplinproblem. Han försökte påverka deras inställning till eleverna, men när det gällde en del lärare som han ansåg vara klart olämpliga, informerade han skolförvaltningen eller rådgjorde med elevvårdsexperterna och ibland med skolpsykiatern.

En stor del av rektors elevvårdsarbete upptogs av föräldrakontakter. Föräldrar ringde till honom angående lov, flyttning och andra önskemål, men även i en del elevvårdsärenden höll rektor kontakt med föräldrarna.

Konferenserna

Vi ska här kort presentera de konferenser på Björkskolan, i vilka elevvårdsärenden togs upp.

Inskolningskonferens

Inskolningskonferenser hölls tidigt på höstterminen i nybörjarklasserna. Där gick man i bokstavsordning igenom elevernas utvecklingsnivå utifrån de prov och iakttagelser, som gjorts under en inskolningsperiod på ca en månad.

Klassföreståndaren kommenterade eleverna och speciallärarен kompletterade med sina iakttagelser. Lärarna talade om vilka elever de ansåg var i behov av stödundervisning och vilka som kanske kunde få behov senare. De berättade om elevernas sätt, kamratrelationer, kunskaper och färdigheter. Skolpsykologen bidrog med sina observationer av elevernas sociala mognad och drog fram viktiga testresultat. Han informerade lärarna, ställde frågor till dem, gjorde bedömningar och gav förslag till åtgärder. Skolsköterskan kunde tillföra diskussionen uppgifter från hälsoundersökningarna. Rektor förde protokoll och informerade lärarna om beslutsgången i samband med klinikundervisning med blanketter, föräldrakontakt och elevvårdskonferens.

> R – Vi gör preliminära uttagningar nu och har klasskonferens i oktober och skriver då B-blankett på dem som nog ska gå (i klinik) resten av året.

Inskolningskonferenserna var det forum där man gjorde den första sorteringen av eleverna inom skolan.

Klasskonferenser

> När en elev i ett eller annat avseende får svårigheter i skolan . . . bör i första hand vederbörande *lärare och klasskonferensen* söka utforma ett program för tillrättaläggande av undervisningen samt för särskild träning och behandling, som anses lämplig för just denna elev. (Lgr 69 s. 78, vår kurs.)

Rektor sammankallade klasskonferens en gång per termin och klass.

Låt oss först beskriva dem som hölls på *låg- och mellanstadiet.* Där deltog rektor och som regel skolsköterskan tillsammans med berörda klass- och speciallärare. Ibland observerade rektor klassen under en del av lektionen före konferensen. Sammanträdena hölls i eller i nära anslutning till klassrummen. Med sig på konferenserna hade rektor en pärm med gamla klasskonferensprotokoll, som han grundade många av sina frågor på. Diskussionerna kretsade ofta kring de elever, som i tidigare protokoll fått någon form av anmärkning. Rektor frågade och lärarna svarade med att beskriva elevernas prestationer, uppförande, behov av klinikundervisning, redan vidtagna åtgärder och förslag till fortsatta:

R – Kjell?
L – Där har det skett mycket.
R – Han hade två timmar i veckan.
SL – Nej, nu har han tre timmar.

Speciallärarens fyllde i lärarens beskrivning med sina erfarenheter från klinikundervisningen. Lärarna talade mer än speciallärarna om klasserna som helheter eller om grupper av elever. Lärare och speciallärare var eniga i sin syn på eleverna utom i ett fåtal fall.

Rektor styrde klasskonferensernas förlopp genom sitt frågande. Liksom i inskolningskonferenserna informerade han om och gav

Klassföreståndaren och några enstaka lärare, som satt nära intill, försökte föra en saklig diskussion.

direktiv när det gällde den fortsatta formella behandlingen av ärendena. Han förde protokoll under sammanträdena som läraren sedan undertecknade i direkt anslutning till konferensen.

Skolsköterskan skulle vara med på alla klasskonferenser som gällde dessa stadier men hann inte alltid. Då hon var närvarande deltog hon sparsamt i diskussionerna, men bevakade att lärarna tog hänsyn till vissa elevers speciella hälsoproblem.

Klasskonferenserna på *högstadiet* var annorlunda. De förlades till kvällstid för att göra det möjligt för alla lärare som undervisade i en klass att delta. Eftersom varje lärare undervisade i flera klasser avhölls alla klasskonferenser samma kväll en gång per termin. Därför blev konferenserna för varje klass korta och jäktiga, vilket gjorde klassföreståndarna missnöjda. De ville få en ordentlig beskrivning av hur eleverna i deras respektive klass fungerade för andra lärare. De föredrog därför de klasskonferenser, som hölls i enskilda elevärenden i direkt anslutning till akuta disciplinproblem.

Dessa *extra inkallade klasskonferenser* hölls ofta på en av dagens långraster, vilket möjliggjorde en mer ingående diskussion.

I realiteten upplevde vi att många lärare inte alls verkade ta dessa konferenser på allvar. Majoriteten av dem hade en massa sidosnack högt och glatt med varandra, samtidigt som klassföreståndaren och några enstaka lärare (de som satt närmast till) försökte föra en saklig diskussion. Dessa konferenser hölls i lärarrummet vilket självklart inbjöd till avkoppling och kaffedrickning.

Klassföreståndaren fungerade som ordförande och förde protokoll vid båda dessa typer av klasskonferenser. Rektor deltog i dem men spelade inte någon aktiv roll.

Kurator och skolsköterska var som regel närvarande men var främst där för att lyssna så att de efteråt skulle kunna få reda på vilka elever som hade problem. Skolpsykologen deltog inte i några klasskonferenser av tidsskäl.

De åtgärder som var aktuella vid diskussionerna i högstadiets klasskonferenser var framför allt åtgärder inom klassrummets ram, dvs. sådana som lärarna själva kunde vidta. Vid de extra inkallade konferenserna diskuterade man ofta s.k. uppförandeprotokoll/ordningsbevis eller obs-klinikplacering.

Elevvårdskonferensen

> Är svårigheterna sådana, att klassens lärare inte kan komma till rätta med dem, bör elevens situation och erforderliga åtgärder övervägas i elevvårdskonferensen. Ofta finner man då, att *en allsidig utredning* bör utföras . . . (Lgr 69 s. 78.)
>
> Alla som medverkat i en utredning bör om möjligt *föredra sin del vid* elevvårdskonferensen. Genom att frågorna på detta sätt *belyses från pedagogisk, medicinsk, psykologisk och social synpunkt* ges goda möjligheter till en förutsättningslös diskussion och planering av erforderliga åtgärder. Hänsyn måste givetvis tas till befintliga behandlingsresurser, men elevvårdskonferensen bör också arbeta för att anpassa skolans resurser efter det aktuella behovet . . . (Lgr 69 s. 90.)

> För att *bringa klarhet om de orsaker,* som kan ligga bakom elevernas svårigheter, samt för att i mån av behov planera och genomföra mera speciella åtgärder *behöver skolledning och lärare hjälp av expertis . . .* Regelbundna *elevvårdskonferenser* har i detta arbete en viktig funktion. (Lgr 69 s. 85, samtliga kurs. är våra.)

Som synes har elevvårdskonferensen i Lgr en framskjuten plats i grundskolans elevvårdande verksamhet.

På Björkskolan var evk ett formellt beslutsforum för olika typer av elevvårdsärenden på alla stadier. Konferenserna hölls varannan vecka i rektors tjänsterum och varade i ca två timmar. Rektor, skolpsykolog, skolsköterska, kurator och Syo-konsulent var ordinarie deltagare. Dessutom förekom det att klassföreståndare/klasslärare, speciallärare, ämneslärare, föräldrar, elever och företrädare för andra barn- och ungdomsvårdande institutioner deltog. I de flesta evk deltog dock endast elevvårdsexperterna och rektor.

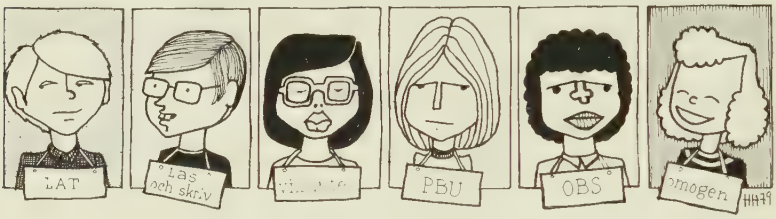
Rektor fungerade som ordförande och dominerade många diskussioner. Eftersom kurator var konferensens ständiga sekreterare förde hon korta beslutsprotokoll och refererade ur elevakterna. I övrigt bidrog var och en i varierande grad med synpunkter från sitt arbete med respektive ärende. De flesta av de protokollförda ärendena hade anmälts i förväg av lärare, men knappt hälften av dessa lärare deltog i konferensen.

Under läsåret behandlades 220 ärenden av vilka bara drygt hälften registrerades i konferensprotokollet. En del elever togs upp på flera evk, så att det sammanlagt var 110 elever som behandlades där. Mellan fem och trettio ärenden togs upp per konferens. Det innebar att den möjliga tiden per ärende växlade från fem till tjugofem minuter. Om alla skulle ha behandlats lika länge skulle de ha fått nio minuter var. I verkligheten varierade tiden högst avsevärt. Vissa ärenden klumpades ihop och kunde klaras av på mindre än en minut, medan andra kunde ta en halv konferens i anspråk och ändå återkomma på nästa.

Behandlingskonferensen

Behandlingskonferenser hölls sporadiskt och fungerade som en förberedelse för behandlingen av enskilda fall i elevvårdskonferens. Klasslärare, speciallärare och rektor deltog. Vi var aldrig närvarande på någon av dessa och kan därför inte uttala oss närmare om dem. Enligt de uppgifter vi erhöll i andra hand hölls de bara ett fåtal gånger. De liknade klasskonferenserna på låg- och mellanstadiet, men gällde färre elever.

5. Hur talade personalen om problemen?



> Under *elevernas första tid i skolan* är det särskilt viktigt, att läraren skaffar sig så ingående information som möjligt om varje elevs utvecklingsnivå i olika avseenden och följer förändringarna i utvecklingen i syfte att anpassa undervisningen därefter . . . Lärarens undervisning under den inledande perioden bör vara av *diagnosticerande* karaktär och uppta träning i fråga om vissa funktioner som är grundläggande för skolarbetet . . . att lyssna, att tala, att iakttaga . . . att uppfatta mängd och antal, att uppleva och känna, att fungera socialt och emotionellt. (Lgr 69, s. 88–89, vår kurs.)

Trots att vi aldrig var i klassrummen fick vi genom vårt material en ungefärlig uppfattning om hur det kunde gå till när en lärare på Björkskolan upptäckte och definierade elever som på något sätt avvikande.

I sina återkommande kontakter med eleverna började läraren lägga märke till att en del skilde sig från de övriga i klassen i olika avseenden. Genom sina beteenden eller egenskaper framstod de som avvikare med problem som borde behandlas på något sätt. Läraren ägnade extra uppmärksamhet och tid åt dessa elever för att försöka komma underfund med vad deras svårigheter bestod i. Under detta förlopp klarnade hans bild av varför eleven inte var som de andra i klassen och vad som skulle kunna göras åt det.

Vad är en problemelev?

På Björkskolan var det i första hand de olika lärarna som avgjorde vad som gjorde barnen till problemelever och försökte tolka deras beteenden och egenskaper. Några exempel på sådana beskrivningar av tre elever från intervjuer med lärare vid olika tidpunkter:

Fall 1
Hon blir förstörd, blir mobbad / Andra tar inte kontakt med henne. Hon har kamratproblem / Hon har dåligt ordförråd, kan inte prata / Hon har talsvårigheter och behöver alltid stöd / Det går inte att lära henne matte / Hon går för sig själv / Hon larvar sig / Hon är som förbytt hemma. Hon är helvild / Hon blir arg, bråkar, räcker upp handen och talar om annat / Hon är omogen och förstår inte att det är dumt det hon gör även om man säger det till henne / Hon är hämmad av att inte tala riktigt / Det går lite upp och ner / Hon har ett eget sätt . . .

Fall 2
Han är den svagaste eleven och har haft mycket stöd. Gapet mellan honom och de andra börjar bli lite väl stort / Han vill inte riktigt, ligger långt efter / Han har svårt för sig och koncentrationssvårigheter. Han ger upp vid minsta motstånd / Han klarar inte innehållet i läsningen / Han behöver specialdrillas / Det är dåligt över lag / Han är likadan hemma / Han börjar busa när det blir för svårt. Han har någon period om dagen då han sticker upp / Han petade med pennan på kamrat / Han känner sig påhoppad / Han är stökig och otroligt barnslig . . .

Fall 3
Han tillhör ingen grupp / Han påverkar hela klassen / Vänder upp och ner på allting / Han springer nere på badet utan kompisar / Han driver omkring / Han gick ut under lektion / Det gick snett i klassen / Han tar allt som ligger framme i hans väg . . .

Vad som sades om elever med problem var mycket varierande. Det rörde sig som synes om konkreta beskrivningar av enskilda händel-

ser, generella bedömningar, moraliseringar över egenskaper och beteenden, orsakskedjor, utsagor om behov av åtgärd m.m.

Det fanns få uttalade kännetecken för vad som var avvikande. Visserligen fanns det formaliserade regler för ordning och uppförande, men en stor del av de avvikelser som påtalades var icke önskvärda avsteg från outsagda standardmått på kunskaper och färdigheter eller underförstådda moralprinciper, som kunde variera från person till person.

Det språk lärarna använde i sina problembeskrivningar var ett vardagsspråk med inslag av vad man skulle kunna kalla skoljargong. Till exempel kunde de antingen säga "det går inte att lära henne stava" eller att "hon har läs- och skrivsvårigheter".

Vardagskaraktären visade sig i låg grad av abstraktion och liten anknytning till teorier om avvikande beteende. Olika varianter av kriminologiska, psykologiska och medicinska teorier om avvikande beteende återfanns dock som fragment och på ett indirekt sätt:

> Det var på det emotionella stadiet som blockeringen fanns . . . Det måste ha varit djupgående saker, långt tillbaka liggande . . .

Vi fick en känsla av att allt var gångbart, gammalt och nytt. Den kritiska granskningen var sällsynt.(24)

Lärarna försökte placera in problemen i sin erfarenhetsvärld för att förstå dem. De anknöt till sin eller kollegers tidigare erfarenhet av "liknande" fall eller av syskon och andra släktingar till den aktuella problemeleven.

> Har inte du en Bergströmare i din klass / Brodern är likadan / Hon är som en ny Krister Larsson.

Ett annat sätt att typbestämma var att formulera problemen i termer av åtgärder: "hon är specialklassmässig" eller "typisk obselev". Men i vardagsdiagnoserna fanns inget krav på systematik. Vilka uppgifter som låg till grund för deras tolkningar varierade. Ibland frågade de efter hemsituationen, ibland inte. I vissa fall talade de om orsaker, i andra fall inte. Ena gången moraliserade de

över ett problem, andra gånger uttryckte de förståelse.

Tidsperspektivet i problembeskrivningarna varierade så att de ibland beskrev allmänna tillstånd: "Han är en fara för hela skolan", i andra fall tog upp akuta situationer: "Hon blev instängd på toaletten" och i andra återkommande händelser som: "Hon kommer ofta till skolsköterskemottagningen".

Även i grundskolans läroplan kan man utläsa en medvetenhet om svårigheterna i lärarnas bedömningar av eleverna:

> Om alla lärarens iakttagelser gäller, att de vilar på *subjektiv bedömning* och därför har de svagheter, som följer med denna bedömningsform. Detta innebär i första hand, att man kan göra endast uppskattningar av prestationerna i förhållande till elevens förutsättningar. I regel är emellertid detta tillräckligt . . .
>
> Vid subjektiva bedömningar föreligger vidare tendensen att låta iakttagelser på *ett område* och i *enstaka situationer* bilda underlag för generella omdömen. Denna tendens kan motverkas, om läraren strävar efter att observera eleven i olika situationer och att hålla isär de olika bedömningsområdena. Diskussioner med elever och samverkan med kolleger och elevvårdens övriga funktionärer, t.ex. inom elevvårdskonferensens och klasskonferensens ram, är härvidlag till hjälp.
>
> Vid sammanställningen av sin uppfattning om eleverna bör läraren undvika allmänna formuleringar och psykologiserande termer, som lätt missförstås eller kan ges en skiftande innebörd. Bedömningen av elevernas situation måste grundas på konkreta iakttagelser och bör noteras i form av situationsbeskrivningar. (Lgr 69, s. 88.)

Alla vet vad en ko är men ingen kan definiera det

På Björkskolan fann vi en mångfald sätt att tala om elever med olika typer av svårigheter men också om en och samma elev vid olika tidpunkter. Mångfalden kunde inte hänföras till skillnader mellan olika grupper i skolpersonalen t.ex. mellan lärare och elevvårdare. Det visade sig därför svårt för oss att utifrån skolpersonalens utsagor skilja mellan olika slags elevproblem på ett enkelt, klart och uttömmande sätt, vilket vi ska visa med några exempel.

Vi ville se om en uppdelning av elevernas problem i handlingar och egenskaper kunde användas för att förstå hur skolpersonalen såg på elevernas skuld i, och möjligheter att förändra, sina avvikelser. Vi ville se om denna teoretiska uppdelning kunde användas för att förstå skolpersonalen. Men vad som av en lärare i ett sammanhang uttrycktes som en egenskap blev i nästa en handling: "hon är aggressiv" – "hon bråkar och slåss". Andra avvikelser sågs som ett slags tillstånd elever befann sig i snarare än vare sig egenskaper eller handlingar: "avundsjuk på kamrat". Ibland byggde problematiseringen snarare på egenskaper eller handlingar i omgivningen än hos den enskilde eleven: "mamman är subbig".

Modellen skulle alltså i vårt material svälla ut från en tudelning till en oöverskådlig mängd dimensioner.

Ett annat sätt att dela in problemen var att försöka förstå på vad sätt ett beteende eller en egenskap utgjorde något icke önskvärt för någon i skolan, efter vad som störde vem och var:

- vad är det som störs? (skolarbetet, prestationen, trivseln)
- vem blir störd? (eleven själv, läraren, kamraterna)
- var stör eleven? (i klassrummet, på skolgården, i matan)

I skolpersonalen rådde det ingen enighet om vilka beteenden som var störande. Det varierade från person till person. Toleranströskeln för störning under lektion var olika hög. Någon blev störd av sura miner, andra reagerade inte ens för ljudliga störningar till en viss nivå. Toleransgränserna berodde inte bara på lärarnas personliga värderingar utan också på hur många och hur allvarliga problemen var i de olika klasserna. Vad en viss lärare i en viss klass tyckte var störande vid ett tillfälle tog han ingen notis om vid ett annat och tvärtom.

Dessutom sade lärarna sällan att de blev störda. Vi skulle därför ha tvingats att själva avgöra om och hur ett visst problem störde utifrån antaganden om vem, var och vad ett beteende störde. Även det här indelningsförsöket fick vi alltså ge upp.(25)

Vad som återstod var att av praktiska skäl ändå tala om "disciplinproblem" och "prestationsproblem" även om de problemgrupperna var vagt avgränsande.

Med *prestationsproblem* menar vi alla de hänsyftningar som skolpersonalen gjorde till att en elev hade svårigheter anknutna till kunskaper och färdigheter i olika skolämnen. De vanligaste exemplen var läs-, skriv- och matematiksvårigheter, men vi räknar också talsvårigheter hit.

Med *disciplinproblem* menar vi allt det som skolpersonalen beskrev som elevers brott mot mer eller mindre uttalade regler för ordning och uppförande. Hit hörde t.ex. sen ankomst, rökning på förbjudet område, bråk i klassrummet och förstörelse, men även mindre uppenbara tecken på "trots" som sura miner, grovt språk, att inte hälsa m.m.

Vad som i praktiken gällde som det ena eller det andra varierade som vi sagt mellan olika personer. Dessutom hörde en del elever hemma i båda typerna. Alla övriga problem som det talades om på olika sätt fick helt enkelt bli en stor restkategori.

Medvetna om hur grova de här kategorierna är tror vi ändå att de är användbara i en del beskrivningar. Men de ger oss ingen hjälp att förstå hur skolpersonalen kunde handla på ett till synes tveklöst sätt i de situationer, som vi upplevde som så mångtydiga och där elevernas problem var så sammansatta enligt skolpersonalens egna beskrivningar. Kopplingen mellan de åtgärder som vidtogs och skolpersonalens syn på problemen var oklar. Uttalade orsaksdiskussioner förekom ytterst sällan. För att förstå det här måste vi göra våra tolkningar på ett mer övergripande plan.

I stället för att ta fasta på de olika avvikelser skolpersonalen talade om kommer vi i avsnittet nedan att gå in på de skilda sätt att se på *eleverna* som låg bakom problembeskrivningarna. När en elevs avvikelse kallades för "skolk" eller "pubertetsproblem" gav skolpersonalen samtidigt uttryck för olika synsätt för hur ansvarig eleven var för avvikelsen. Vi kommer också att ta upp de förutsättningar för olika *synsätt*, som ligger i skolorganisationen, med Björkskolan som utgångspunkt.

De kan om de vill

Skolan är en människohanterande institution som har till uppgift att påverka barn genom att fostra dem till samhällsmedborgare och

öka deras kunskaper och färdigheter. Till skolan kommer ett åldersssnitt av befolkningen där bara en mycket liten grupp avvikande barn är bortsorterade från början till särskolan eller andra vårdinstitutioner.

Barnen går inte i skolan för att de har problem utan för att de ska ha fostran och undervisning. Eleverna förutsätts vara "normala" människor, som är mottagliga för påverkan och har förmåga att ta ansvar för sitt handlande, även om brist på kunskap och erfarenhet begränsar deras möjligheter att prestera och uppföra sig i enlighet med vuxenvärldens krav. Den reservationen blir givetvis viktigare ju yngre barnen är.

När man som vi tittar på en grundskola med fokusering på de avvikande eleverna och särbehandlingen av dem, får man inte glömma att de ingår i en organisation, som har *normalitet* som utgångspunkt och där man såg på elevernas problem på ett vardagligt sätt. Det är alltså en grundläggande skillnad mellan elevvården i grundskolan och olika typer av vårdinstitutioner, som har till syfte att vårda samhällets avvikare. Med vår teoretiska bakgrund blev det förvånande att märka hur vardagssynen genomsyrade lärarnas och även elevvårdsexperternas sätt att tala om elevvårdsfallen.

I det vardagliga synsättet ligger ett antagande om att elever är medvetna om att de avviker. Deras avvikelser ses som avsiktliga handlingar och elever tilltros handlingsfrihet i den givna situationen: De skulle kunna låta bli, om de bara ville. En lärare likställer därmed eleven med sig själv, så att han kan säga: Kan jag låta bli så kan du. Eleven förutsätts vara mottaglig för upplysning, argument och moraliska invändningar så att han medvetet kan ändra sitt handlingssätt. Respekt, hänsyn, ansvar och lydnad var nyckelord i det här synsättet, som delvis fick olika innebörd beroende på det förhållningssätt man intog.

En del lärare på Björkskolan lade in en ömsesidighet i fostrarrollen så att kraven på respekt och hänsyn skulle gälla både elever och skolpersonal. Andra framställde det som en fråga om ensidig lydnad. I båda förhållningssätten låg att skolpersonalen tog ett fostraransvar för eleverna.

En lärare som förespråkade lydnad:

> Han behövde hållas ganska strängt. Det klaffade tills han förstod att han kunde låta bli om han inte ville något. Då skolkade han . . . Han flyttade till en annan klass för att få en mindre sträng lärare men det blev inte bättre tvärtom . . . Jag tror inte att man kan låta honom få som han vill. Det kommer att bli problem hela livet för honom . . . Han skulle kunna vara mycket duktigare.

Delvis i polemik med ett sådant förhållningssätt framfördes:

> Det är till för att hjälpa och det är ju onödigt om han försöker skärpa sig men annars så . . . Tala med honom om det också nästa gång du pratar med honom. Säg att vi försökte hitta något sätt att hjälpa men att det är honom det beror på. Det gör att vi vill ställa upp och det är samma sak med flickorna.

En lärare som föredrog att prata igenom problemen med eleven på en mer jämlik nivå:

> Jag träffade Henrik i dag . . . och vi gick igenom skolktimmarna – han t.o.m. angav en timme som jag inte kände till och det är ju bra när vi har det förtroendet.

All skolpersonal på Björkskolan var engagerad i fostrandet genom att det var en moralisk plikt att upptäcka och reagera på elevernas förseelser. Rektors inledningsord till de nya lärarna vid läsårets början var därför:

> Den syn vi har på eleverna varierar med det temperament man har, men säg till eleverna på rätt sätt, även högstadieelever. Vi vinner på det. Gå inte förbi och låtsas som ingenting. Om eleven inte lyder så ta reda på namn och tala med den lärare som har hand om eleven, så att de vet att *vi håller ihop och arbetar för ordning och reda.* Det är inte alltid de *lyder* men säger man till så respekterar de vad vi säger. (Våra kurs.)

Ordningen upprätthölls till en del med hänvisning till skrivna regler. Ordningsreglerna för eleverna var utformade som detaljerade uppmaningar och förbud kompletterade med allmänna levnadsregler på slutet. Detaljerna gällde t.ex. förbud mot att cykla och kasta snöboll på skolgården, uppmaning om att använda cykelställ och hålla snyggt på toaletten. Eleverna fick inte äta sötsaker, glass, korv eller tugga tuggummi på skolan.

Elevernas regelbrott registrerades ibland också på ett detaljerat sätt, vilket framgår i högstadiets s.k. förseelsepärm:

> Ej spottat tuggummi trots tillsägelse / Skrev svar på bänk åt kamrat / Glömt penna / Rökt på skolans område i samband med olovlig mc-färd från sjuans flygel!! / Lämnat lektion utan tillåtelse / Bråkat / 6 min . . . kioskbesök / Pratat / Fusk under skriftligt läxförhör / Utvisad på grund av prat / Utvisad till exp. på grund av prat trots tillsägelse / Inne på rast trots tillsägelse! / Öppnade fönstret för en annan elev / 3 min. s.a. (sen ankomst) satt utanför fönstret upptagen av kortspel / Oförskämt uppträdande, uppkäftighet / Rev sönder kamrats bok / För tidig avgång / Var inne på en annan klass lektion trots förbud, våldsamt motstånd vid vägran att lämna salen och vid vägran att släppa dörren då jag skulle stänga den / Försökt avvika från lektion utan förklaring / Ätit godsaker under lektion / Skolk från kvarsittning / Sjungit på lektion / Lekt med nödduschen / Snöbollskastning / Veckoläxa ej gjord / Försov sig mitt på dagen.

De avvikelser som påtalades i förseelsepärmen sågs av skolpersonalen som avsiktliga handlingar. Eleverna förutsattes handla medvetet och förstå att det de gjorde var brott mot gällande regler. Att pärmens innehåll kallades "förseelser" är i sig ett tecken på det och flera formuleringar visar det tydligt: "skrev på bänk *åt* kamrat", "*vägran* att släppa dörren" och "*trots* tillsägelse". Det är svårt att tänka sig en elev "upptagen av kortspel" utan att förutsätta att eleven visste att det han sysslade med var kortspel dvs. en avsiktlig handling.

En del av de avvikelser som registrerades på det här sättet var

bagateller, t.ex. glömt pennan, men skolpersonalen var ändå tvungen att göra något åt dem av i huvudsak två skäl.

Det första var just *fostraransvaret:* Elever skulle lära sig att uppföra sig ordentligt och hänsynsfullt mot andra. Det moraliska ansvaret kan givetvis ha färgat av sig på hur personalen upplevde avvikelserna så att de inte sågs som så bagatellartade. Tuggummituggande under lektion kunde ses som tecken på respektlöshet och var som sådant en allvarlig förseelse. Att respektlösheten och auktoritetstrotset var en viktig dimension i bedömningen av förseelserna visade de ymnigt förekommande kommentarerna i förseelsepärmen om att elever fortsatt med sin avvikelse "trots upprepad tillsägelse" ibland betonat med ett eller flera utropstecken.

Det andra skälet till att se förseelserna som allvarliga var vad man skulle kunna kalla *allmänpreventivt.* Precis som man ur citatet från rektor ovan kan utläsa behovet av att alla avvikelser hos eleverna påtalas och åtgärdas och att lärarna håller ihop gentemot eleverna, vill vi påstå att lärarna såg en risk för att "normlösheten" kunde breda ut sig och anta kollektiva former om man släppte efter på kontrollen.

> Om man släpper dom (här pojkarna) fria tar dom över en lektion helt och hållet.

Att någon enstaka elev kom för sent, rökte i korridoren eller glömde pennan kunde kanske i och för sig tolereras om man inte i det såg risken för att slappheten spred sig. En följd av denna risk var att elever som öppet trotsade regelsystemet sågs som skadliga för skolan som helhet:

> Han är för självständig och uppstudsig mot skolan för att vi ska kunna ha honom. Han vill inte gå i skolan.
>
> . . .
>
> Jag anser att Håkan bryter ner skolan. Han röker överallt, cyklar överallt. Han bär inte hem papper och kan inte anpassa sig till skolans normer . . .

Men även Håkans klasskamrater kunde som kollektiv ställas till svars för störningarna i klassen:

> Jag är arg på dom andra. Det är dom som utnyttjar situationen. Dom sitter och kollar Håkan lika mycket som läraren. Dom har ett öga på den ene och ett på den andre och spelar upp. Jag skällde ut dom och sa, att de ska lära sig att titta på mig. Dom ska låta Håkan vara. Han är mitt problem och sitt eget problem och det angår inte dom.

Elevernas skadegörelse medförde inte bara elevfostran utan även moraliskt grundade krav på att hemmen skulle ta sitt ansvar. Det fanns möjligheter att få reparationer utförda med speciellt tilldelade medel men skolledningen krävde ekonomisk ersättning:

> Två pojkar hade lutat sig mot ett fönster så att det gick sönder. Vi vet inte hur vi ska ersätta det. Föräldrarna ska ersätta det sönderslagna. Dom behöver egentligen inte göra det men skolan upplyser inte om det. Vi anser det vara en *uppfostringsfråga.*

Hittills har vi bara illustrerat med disciplinproblem, men det här sättet att se användes också på *svagpresterande* elever. I sådana fall beskrevs eleven som "lat" eller som om han "inte ville". Även i dessa fall var alltså elevens egen vilja den avgörande faktorn i synen på avvikelsen, som därför sågs som ett uppfostringsproblem. Eleven ansågs kunna prestera mycket bättre om man ställde krav, kontrollerade och gav ytterligare träning.

En av speciallärarna:

> Om en som läser och skriver dåligt verkar välbegåvad så är det bäst att kolla att det inte är en slarvmåns . . . Lärarna har begränsade möjligheter att motivera eleverna. Lärarna får ju inte tvinga eleverna till någonting. Men det behövs drill och exercis. Barn är så bortskämda att allt ska vara så roligt . . . Pelle är okoncentrerad, omotiverad utom hos mig där han får stjärnor. Han är slarvig om han inte vill. Han har läs- och skrivsvårigheter som beror mest på dåliga arbetsvanor ifrån början. Tillräckligt klyftig för att klara sig.

I vår exemplifiering av det här synsättet har vi främst plockat fram problem där trotset framställts som uppenbart, men även mindre "trotsande" avvikelser sågs som uppfostringsproblem. Det kunde röra sig om en tillfällig svacka i en elevs uppträdande eller prestation, som krävde att lärarna var lite extra uppmärksamma eller puffade på med krav. Det kunde också gälla fall där man snarare såg det som misstag eller oförstånd t.ex. när det gällde de yngre barnen, men där man tog tillfället i akt att ta upp vad som var rätt och fel.

Men det fanns också avvikelser som betraktades på ett helt annat sätt. En del elevers problem sags i stället som en följd av besvärliga omständigheter, medan andra sågs som uttryck för en sjukdom, neuros, arv osv.

De rår inte för det

I en del fall ansåg skolpersonalen inte att eleverna kunde uppföra sig bättre om de bara ville utan tog i stället fram förmildrande omständigheter. Elevernas belägenhet satte gränser för deras handlingsfrihet på ett sätt som skolpersonalen kunde förstå utifrån sin vardagliga erfarenhet: – Alla har vi våra dagar. Alla vet vi att problem i hemmet kan göra att vi inte orkar med jobbet på samma sätt. Att sluta röka gör en ofta irriterad och otrevlig. Alla har vi lärt oss att öka vår tolerans gentemot en människa som sörjer någon nära anhörig osv.

Det normala i skolsituationen gav alltså inte bara utrymme för att ställa krav på eleverna utan även för att förstå dem som medmänniskor och försöka se genom fingrarna när omständigheterna så krävde.

> Det är ett skilsmässoärende. Hon är ett slagträ för mamman i konflikten med pappan, som har flyttat hemifrån . . . Hon är vaken på nätterna och det beror på att mamman kommer in precis när dom ska somna och sitter och pratar . . . Birgitta är helt upp- och nervänd av det här . . .
>
> . . .

Han är orolig för sin mamma, han är rädd att pappan ska komma och bråka med henne. Det är skilsmässa på gång. Han är rädd att pappan ska slå henne.

En del lärare tog också upp brister i hemmiljön i samband med prestationsproblem: (om läs- och skrivsvårigheter)

I viss mån så är det väl ärftligt, men det kan också bero på att de läser väldigt lite böcker hemma och föräldrarna kan ha slarvigt tal, alltså miljöorsaker. Många barn frågar ju om bokstäver redan i 4-årsåldern.

Ursäkten kunde också vara en förledande kamrat. Om en stöld:

Han hade tvingat två killar som vakter, de skulle få stryk annars. Det är snälla gossar i åttan och dom fick 25:– per skalle som tack. Jag har pratat med föräldrarna till dom och dom var ledsna, men det var ju en engångsföreteelse, sa jag.

I flera fall var de avvikelser skolpersonalen på det här sättet ursäktade kollektiva fenomen t.ex. allmän bråkighet i en hel klass:

Håkan har kommit tillbaka. Det märks. Han är ett centrum. Det är möjligt att han fungerar mystifierande. Man tillskriver honom en oro som sprider sig. Om dom andra visste vad dom ville skulle han få hjälp av elevgruppen. Nu fungerar han som en elektrifiering. Jag har sett det själv i matis. Det känns i luften . . .

Även en del av de lärare som av både elever och kolleger sågs som olämpliga kunde betraktas som förmildrande omständighet för elevers dåliga uppförande och t.o.m. skolk.

Dom har själva skolkat från senaste dubbeltimmen och kommit och bett om att få gå i (obs)klinik. Det är ju positivt det där att dom har bett om det själva, man måste se det så . . . Jag får väl säga åt dom att det är så lite kvar på terminen och

"Håkan har kommit tillbaka, det märks. Han är ett centrum."

nästa år så kommer ju en annan lärare så dom får försöka stå ut den tid som är kvar.

Skolpersonalen förstod också väl att eleverna påverkades av höstens trista väder och av att de hade en hel termins arbete bakom sig.

En lärare på lågstadiet:

Ja, det här är slutet på hösten. Dom är oroliga. Dom lär sig ingenting. Dom bråkar och blir osams. När jag började här så sa lärarna, som har varit vid skolan att: – Ja, hösten är väldigt jobbig och mot slutet är dom så här. Men jag trodde dom inte då. Men nu har jag sett det själv. Allt som dom har lärt sig under terminen är som bortblåst. Men man förstår ju ungarna. Man är likadan själv. Och det är ju möjligt att ens egen trötthet påverkar dom även om man försöker skärpa sig så att man tror att dom inte märker det. Men ungar känner ju på sig sådant där.

Skolvärdinnan kom inrusande i högstadiets lärarrum och berättade:

SV – Åttans korridor är upp-och-nedvänd . . . Det ligger papper överallt och det är en massa kludd på skåpen. Jag måste hem nu men åttans lärare får bege sig dit . . .
L – Ja nu *är* det höst . . . det är så trist ute att dom måste hitta på sattyg.

Enligt detta synsätt var eleverna visserligen medvetna om vad de gjorde, men deras handlingar ursäktades av skolpersonalen. När det framgick vilka svåra omständigheter eleverna befann sig i kunde personalen leva sig in i hur omöjligt det var för dem att uppfylla alla krav, som ställdes på dem i skolan.

De är inte normala

Det fanns en grupp elever vars avvikelser inte tolkades som medvetna handlingar oavsett rådande omständigheter. Elevproblemen sågs i stället som uttryck för onormala psykiska eller fysiska tillstånd, som gjorde eleverna oförmögna att ta ansvar för sitt beteende. Hit hör givetvis hänvisningar till olika medicinska diagnoser: hjärtfel, epilepsi, astma, hjärnskada osv.

> Hon är lynnig. Kajsas schema här i kliniken är en 30-minuterslektion ensam och 30 minuter med elever ur en annan klass . . . Eftersom hon är så lätt distraherad fungerar hon bäst när hon är ensam. Det sägs att hon har en hjärnskada. Hennes kontaktbehov är perverterat och hon blir störig. Det blir alltid bråk mellan henne och hennes klasskamrater . . . I kliniken fungerar det hittills bra.

Avvikelserna förklarades med faktorer som låg utanför elevernas kontroll. Eleverna tilltroddes små möjligheter att själva kunna sluta med sitt avvikande beteende. Hit hör också s.k. psykiska problem. Ett fall av skolvägran förklarades med att eleven inte vågade lämna sin mamma av en omedveten rädsla för att hon skulle dö när han gick till skolan. Eleven kände själv inte till innebörden i handlingen och kunde inte förklara varför han inte vågade gå till skolan. Skolpersonalen beskrev ofta dessa problem i termer av vårdbehov:

> Jag tror att han är kleptoman. Han tar nog allt som ligger framme i hans väg. Han kan inte låta bli . . . Jag tror att han är sjuk på något sätt. Han borde få gå i ständig samtalsterapi . . .
> . . .
> Han är allvarligt psykiskt skadad . . . emotionellt olycklig, jag tror att han behöver psykvård.

Inom samma synsätt faller de skolsvårigheter som på lågstadiet betecknades med termen "omognad". Utifrån inskolningsperiodens observationer kunde psykologen ibland styrka denna bedöm-

ning med hänvisning till yttre tecken som "småbarnsfigur / barnsligt rund / barnsligt tal / sent tal" osv.

Att det kunde vara svårt att avgöra om det i ett fall rörde sig om omognad, brist på träning eller något annat visar nedanstående diskussion från en klasskonferens:

> – Jag tror att han är omogen. Han leker så mycket hela tiden.
> – Han är så otränad. Han hade t. o. m. svårigheter med kopieringsproven.
> – (tittar på provet) Det tyder ju på att han är dålig. Vi kan revidera (i protokollet) "allmänt svag" till "omogen och otränad".
> – Han hade ju inte gått i lekis.
> – Dessutom är han född sent på året.

Även på högstadiet kunde elever betecknas som omogna:

> George är barnsligt omogen och gör inte medvetet sådana här saker. Han tänker inte på att han hojtar till.
> . . .
> Han är förfärligt jobbig, sparkar och skriker. Han är trotsig, otroligt omogen och har enorma röstresurser. Man måste smyga sig på honom annars vänder han taggarna utåt. Han spelar apa och ställer sig t. ex. i skåp eller gömmer sig bakom gardinen.

(Här är några exempel där vi tagit lärarna på orden och fört samman samma språkliga uttryck, men det kanske inte var rätt, i varje fall inte alltid. Det som på lågstadiet betecknades som omognad i en seriös bedömning, var kanske snarare en jargong på högstadiet på det vardagsmässiga sätt som vi alla går runt och kallar människor för barnsliga, idioter osv.)

På mellanstadiet hänfördes skolsvårigheter i vissa fall till att eleven var "för tidigt utvecklad" eller "nu är eleven i förpuberteten".

Prestationsbrister förklarades ibland med svag begåvning, även om det enligt vissa var riskabelt att tala om elevernas IQ

(intelligenskvot). Skolpsykolog, lärare och speciallärare erkände olika testmetoders otillförlitlighet, men ansåg att det behövdes något slags objektivt mått på vad man kunde kräva av en elev.

> Man ska inte stirra sig blind på tester och tro att de säger allt. Men dom är intressanta och bra att ha. TM (Terman-Merill-testet) är oöverträffat att få fram svagpresterande hjälpelever.
> . . .
> Det var skönt att få honom testad så att man vet hans förutsättningar.

I diskussionerna i olika elevvårdsärenden förekom det frågor eller kommentarer om syskons eventuella skolsvårigheter. I försöken att tolka problemen var alltså släktskap en tänkbar faktor. I vilken utsträckning man syftade på biologiskt arv eller den sociala miljön i familjerna var oklart även om direkta hänvisningar till "arv" förekom. Uppgifter om syskon hade ändå betydelse för hur man bedömde fallen. Kommentarerna kunde låta så här:

> Systern slutade i 8:an / sen är det vissa familjer som förser (hjälp)-klassen med elever / syskonen är alla stöddiga / brodern är likadan.

Tre synsätt

Vi har nu gått igenom tre olika sätt att se på de elever som skilde sig från vad som väntades av dem i Björkskolan. Vi kommer i fortsättningen att tala om dem som tre synsätt vi kallar *ansvars-*, *situations-* och *avvikarmodellen*. (26) De två första bygger på normalitet, men skiljer sig beträffande elevernas skuld. Den tredje utgår från ickenormalitet och fritar eleverna från skuld eftersom de antas sakna egen förmåga att styra sitt handlande.

Ett exempel på beteenden som ytligt sett förefaller helt lika men som på Björkskolan föll inom samtliga tre synsätt var elevers ogiltiga frånvaro. Tre olika beteckningar användes: skolk, skolfrånvaro och skolvägran, som visar att det egentligen rörde sig om *socialt sett* olika fenomen.(27) *Skolk* var en medveten handling av

en elev på högstadiet som valde att inte gå till skolan. *Skolfrånvaro* användes när en "oskyldig" lågstadieelev gav sig ut på rymmen i sorg över sin hunds död, dvs. en ogenomtänkt handling i ett akut läge. *Skolvägran* var reaktionen hos en psykiskt störd elev med stark modersbindning.

6. Att förstå, ursäkta eller utkräva ansvar

Vi har hittills talat om personalens sätt att se på problemeleverna, men inte gått in på vad man på Björkskolan gjorde åt problemen. Hur hängde synsätten och åtgärderna ihop? Var vissa handlingssätt mer rimliga än andra om man utgick från en viss syn på eleverna? Det är ett par av de frågor vi ska ta upp i det här avsnittet.

För att kunna avgöra vilka åtgärder som var konsekventa med ett visst synsätt, utgår vi från avsikten bakom, som personalen angav mer eller mindre tydligt.

Fostran och kontroll

Utifrån en ansvarsmodell för elevernas handlande var det följdriktigt för personalen att upplysa eleverna om vilka regler som gällde, att ge dem råd om hur de skulle anpassa sig till reglerna, att förmana och varna dem, som höll på att bryta eller redan hade brutit mot reglerna och att bestraffa regelbrotten. Som ett led i det låg också att övervaka eleverna.

Vi har redan talat om att det på Björkskolan var lärarna och skolledarna som hade huvudansvaret för den här verksamheten och att de hade ett utbyggt system av regler för hur det skulle gå till. Elevvårdsexperterna hade ingen given plats i det här sammanhanget.

Hit hör alla uttalat disciplinära åtgärder inom ordningsregelsystemet men även andra åtgärder som vidtogs med en uttalad avsikt av samma typ.

Skolpersonalen kunde utgå från att eleverna var informerade om

vilka regler som gällde. Ordningsreglerna skulle enligt en PM för lärare på Björkskolan delas ut till alla elever och diskuteras i klasserna under de första veckorna på läsåret. Dessutom skulle det i en del fall vara ett återkommande tema i skolarbetet:

> Klassföreståndaren bör vinnlägga sig om att bibringa eleverna *yttre hyfsning* i de fall, där denna är bristfällig. Många elever behöver instruktion i elementärt uppträdande: att hälsa, att lämna plats för äldre, att hålla upp dörr för lärare, att sitta och stå på ett hyfsat sätt, att icke föra oväsen i trappor och korridorer. Vid lämpliga tillfällen bör klassföreståndaren ta upp sådana ting till behandling med eleverna i avdelningen.

När eleverna kommit till högstadiet kunde man alltså vänta sig att de vid åtskilliga tillfällen fått påpekat för sig vad som var rätt och fel. På högstadiet fanns det en hel apparat för registrering av och åtgärder mot disciplinbrott. Den mer formaliserade kontrollen av eleverna där kan förstås utifrån ämneslärarsystemet. Det innebar ett behov av registrering för att den ansvarige klassföreståndaren skulle hållas informerad och för att åtgärderna skulle kunna samordnas så att de blev konsekvent genomförda och möjligheterna för eleverna att smita undan så små som möjligt.

I lärarrummet förvarades "förseelsepärmen" där varje elev motsvarades av ett A4-blad på vilket lärarna kunde föra in förseelserna. Klassföreståndaren skulle ta del av vad övriga lärare fört in om hans elever i pärmen och utfärda gemensamt överenskomna "straff". Den vanligaste anmärkningen var "sen ankomst", som angavs i antal minuter och bestraffades med kvarsittning, då tiden uppgick till eller översteg tjugo minuter. Föräldrarna meddelades och straffen verkställdes en bestämd veckodag då "de skyldiga" samlades och fick sitta kvar en timme efter skoldagens slut.

Scheman var upphängda i lärarrummet där lärarna skulle fylla i vilka elever, som varit frånvarande under dagens lektioner. Därigenom ville man komma åt ströfrånvaro, som annars var svår att upptäcka.

Elever som störde undervisningen kunde under lektionstid skickas upp till rektorsexpeditionen. För att kontrollera att de inte

Uppskickad till rektor – en del i elevernas fostran.

smet skrevs de in i en pärm som låg framme på expeditionsdisken. När de suttit där och arbetat till lektionstidens slut skickades de in till någon av skolledarna för samtal i den mån dessa var där. De förmanande samtal, som hölls med dessa ditskickade störande elever, innehöll både regelrätta förhör, fostrande kommentarer, hot, skäll, råd, krav, löften om framtida stöd och tillitsförklaringar som: "det tummar vi på, vi litar på dig".(28)

> Jag sa att om de inte menade allvar med sin skolgång så är det bra för oss att veta det så vi inte behöver bry oss om deras betyg. Dom sa naturligtvis att dom brydde sig om skolan.
> . . .
> Jag tog ut dom, dom som gjort det. En av dom svängde sig och sa, att det alltid var dom som fick skulden. Jag frågade varför de börjat på Ekevägen. Då sa han – Men det gjorde vi inte – och så var det erkänt. Vi presenterade en räkning till föräldrarna.

Hoten kunde bestå av villkor för att man skulle gå med på åtgärder som elever önskade. När eleverna inte förmådde uppfylla villkoren, uteblev åtgärderna som bestraffning.

> Jag sa åt honom: Nu får du känna dig blåst på (pryo)jobbet.

Disciplinproblem i en klass kunde leda till att någon av skolledarna gick in i klassrummet under lektionstid och höll räfst och rättarting med eleverna. I vissa fall var det som "katastrofutryckning" när en lärare slagit larm. I andra fall tog rektor upp gärningar, som eleverna hade begått vid något tidigare tillfälle.

> Han har varit uppe i samtal med läraren och mig. Jag har varit inne (i klassen) och skällt på honom för att han inte lyder . . .
> Vi har varit inne och bråkat om mopedåkning . . .

När det var många elever som bröt mot en ordningsregel talade rektor ibland till dem i högtalare, som spred hans maningsord i klassrum, korridorer, matsal och på skolgården.

"Jag gör saker på en gång. Egentligen ska jag gå till rektor när något händer, men man gör inte det. De är mer rädda för mig än för rektor."

På samtliga stadier turades lärarna om att vara rastvakter på skolgården och i korridorerna. På högstadiet innebar det bl. a. att lärarna skulle hålla utkik efter rökande elever, eftersom rökning var förbjuden på skolgården med undantag för vissa ställen där elever med av föräldrarna undertecknade "rökkort" fick röka. Förutom lärarna var skolvärdinnan och fritidspedagogen engagerade i vakthållningen. I matsalen fanns speciella ordningsvakter.

Skolvärdinnan verkade huvudsakligen på skolgården och i matsalen. Genom att hon dagligen vistades bland eleverna, hade hand om reservnycklar till elevskåpen och höll reda på tandläkartider m. m. lärde hon känna och blev känd av de flesta eleverna på Björkskolan. Hon hade väl inarbetade rutiner efter många år på skolan och hade skaffat sig god lokalkännedom. Sitt kunnande utnyttjade hon till att ständigt hålla efter eleverna. Hon ingrep omedelbart vid slagsmål, stölder och i samband med insparkade skåp och annan skadegörelse. Hon sökte reda på den skyldige, tog reda på hur det hela gått till med alla till buds stående medel och utnyttjade andra elever och personal som informatörer.

Hennes omtalade förmåga som "utredare" utnyttjades också av lärare och skolledning. Hon ville inte ingå i skolans formella kontrollapparat utan föredrog att själv klara av alla bitar från upptäckt och utredning till påföljd. Hon läxade upp eleverna på skolgården och förlät dem i samma ögonblick som de bekänt och ångrat sig. Som hon själv sa: "Jag är hård men rättvis".

Många av lärarna löste också disciplinproblem på det här sättet utan att använda sig av vare sig förseelsepärm eller någon "högre instans".

Vid grövre disciplinbrott skickades elever på högstadiet till obskliniken antingen tillfälligt eller återkommande under vissa lektioner. "Uppförandeprotokoll" eller med en "positivare" beteckning, "ordningsbevis" var ett sätt att ge störande elever ett stöd för ett gott uppförande genom att de varje dag fick ta med hem ett intyg från sina lärare om hur de lyckats under olika lektioner.

Elever som bröt mot ordningsreglerna i matsalen och i uppehållsrummet avstängdes ibland under ett visst antal dagar. Avstängning från lunchen kunde kompenseras med att eleven "fick lov" att äta med lågstadieeleverna i en annan skola. Skadegörelse och ned-

skräpning var ett ständigt återkommande problem som eleverna ibland fick rätta till själva genom att städa upp eller reparera under slöjdlektionerna. Vägg- och bänkklotter var ett kostsamt problem:

I lärarrummet:

– Vad ska vi göra åt det?
– Man kanske skulle låta kvarsittarna gå runt och sudda – men tyvärr är grupperna för stora.
– I min klass klottrar dom för fullt, men det går inte att skälla på dom jämt. I stället har dom en timme per månad för storstädning med stencilsprit. Vi stänger fönstren så att dom börjar må tjyvtjockt.

Indragning av förmåner som att få vara inne på rasterna eller ha skoldans användes både som hot och straff.

En ständigt aktuell åtgärd på alla stadier var att kontakta hemmet, men den användes i en del fall bara som ett sätt att komma till tals med eleven:

Jag frågade: Vad tycker du jag ska säga till din mamma? – Och det var ju känsligt.

Ansvarsmodellen fick i en del fall som konsekvens att elever inte ansågs förtjäna den specialundervisning, som deras svårigheter skulle kunna motivera:

Gunnar Svensson vill ha stöd i svenska som förut. Jag sa att läraren sa att det inte behövdes. Det berodde på slarv och hafs.

Vid flera tillfällen fick skolpersonalens moraliska förhållningssätt till elevproblemen absurda konsekvenser. Några elever som skolkat bad att få gå till obs-kliniken under vissa lektioner men . . .

Det är en apparat och det är minsann inte så lätt att få klinik som man kan tro . . . har dom verkligen gjort sig förtjänta av

det? För det mesta brukar det vara läraren som har tagit initiativ till klinikplacering . . . Att dom skolkat två timmar det räcker ju inte på något sätt.

Att elever som var moraliskt ansvariga för sitt handlande hade fräckheten att framställa en sådan önskan, fick lärarna att ställa det paradoxala kravet på ytterligare bus för att bevilja "förmånen" obs-klinik.

Hårda regler, inga regler eller demokrati?

När vi ovan beskrev vad vi kallar ansvarsmodellen nämnde vi att det fanns skillnader mellan olika grupper i kollegiet, när det gällde vilket förhållningssätt de intog till elever som de betraktade enligt detta synsätt. Vi ska nu berätta om en diskussion kring ordningsreglerna på Björkskolan, som illustrerar dessa skillnader.

Under året blev ordningen på högstadiet tidvis oacceptabel enligt skolpersonalen. Man började därför på initiativ från skolledningen diskutera ordningsreglerna bland lärare och elever. Ett förslag lades fram som inleddes med tre "grundläggande värderingar":

1. Aktning och respekt för varandra skall vara riktmärket för alla.
2. Undervisning skall respekteras.
3. Hem och skola skall samarbeta för elevens bästa.

Tanken från förslagsställarna var att man förutom dessa allmänna riktlinjer bara skulle ha ett fåtal meningsfulla detaljregler, som inte skulle kopplas till bestämda disciplinåtgärder.

För lärarnas del utbröt en stor förvirring till följd av de nya reglerna. I diskussionerna framgår olika sätt att argumentera för hur elevernas uppförande borde styras. Förhållningssätten har ett ideologiskt innehåll som vi namnger i rubrikerna.

Demokratisk fostran av elever och lärare

– *ömsesidighet* i regler och påföljder, dvs. förhållandet mellan elever och lärare ska vara jämlikt

– *tänjbar* regeltillämpning så att man tar hänsyn till den enskilde eleven

– *så få och så vittomfattande* regler som möjligt för att möjliggöra *hänsyn* till den enskilde och till den unika situationen samt för att tvinga fram ett samtal mellan elev och skolpersonal där man måste använda *sakskäl* snarare än hänvisa till givna regler

– *elevernas rätt att bestämma* vilka regler som ska gälla i deras klass.

Detta skulle kräva att de olika lärare som hade klassen fick anpassa sig. Den sista punkten följer som en möjlighet av det allmänna målet i det här förhållningssättet men ingick inte i dess representanters sätt att argumentera för sin linje. En lärare ställde det snarare som en fråga för att pröva räckvidden i det demokratiska förhållningssättet.

Auktoritär fostran och skolpersonalens ansvar

– *ensidighet* i reglernas utformning och vid val av påföljd dvs. skolpersonalen har ett vi-och-dom-tänkande i sin syn på eleverna. Förhållandet elev–personal är klart ojämlikt

– *regler, och så detaljerade som möjligt*, måste finnas för att alla ska veta vad som gäller. Skolpersonalen ska kunna handla konsekvent och kunna hänvisa till regelverket som ett skydd mot kritik från skolledning, föräldrar och elever. Man ska inte behöva argumentera jämt

– *stelhet* i regeltillämpningen så att reglerna ska gälla och tillämpas på alla elever utan diskussion och utan individuella hänsyn. Slapphet är förklaringen till att regelbrott är så vanligt. Slappheten finns hos föräldrarna, många av lärarna och hos eleverna, som inte lärt sig lyda.

Låt oss ge två exempel på hur förhållningssätten bröts mot varandra i några meningsutbyten mellan lärarna.

A – Den inledande paragrafen om att undervisningen ska respekteras, som står i de nya ordningsreglerna, ger större trygghet för oss. Om en elev inte kommer till våra lektioner eller missköter sig på andra sätt, så kan man tala om för honom att om du inte respekterar min undervisning, kan du sticka vart du vill, till ett fik eller vart som helst.
B – Eleverna måste ju förstå att vi är olika, dom är ju det. Därför är det naturligt att var och en av oss bestämmer hur vi ska sanktionera beteendena.
C – Är det då alltså möjligt att jag kan ordna med eget ordningsbevis om jag vill?
SR – Njaa . . .
B – Ja, principiellt är det inget som hindrar det!

Därefter följde en diskussion om vad som gällde för elevernas rökning t.ex. var och hur:

D – Jag vill i alla fall veta hur jag ska göra.
SR – Varför frågar du mig? Vem vill du ska svara?
D – För mig är det faktiskt ett problem.
SR – Det är ett problem för eleverna . . .
. . .
E – Har information gått ut till eleverna att påföljdsfrågan är individuell? . . . Målet är att uppfostra dem till hänsyn och respekt.
. . .
C – Kan klassen få bestämma egna regler? . . . Vi är ju redan fördärvade, barnen är ju formbara.
A – Vi måste börja från början, vi har omvänt det auktoritära. Om vi ska ha påföljder för eleverna, då får vi också ta att lärarna får ta påföljder för olika saker.
C – Ska vi skola in oss för stämpelklocka?
. . .
A – Detta är en slags revolution!
B – Vi är så rädda att göra fel som lärare.

A – Rädda att göra bort oss. Vi måste våga att misslyckas.
B – Vi är uppfostrade i en ämbetsmannaanda.
C – Vi är rädda att göra någonting tokigt som gör att föräldrarna ringer till rektor och då måste jag ju förklara mig! Jag känner mig faktiskt väldigt ensam nu!
. . .
SR – Varför kommer lärarna i tid på morgonen? Eleverna är också intresserade av att komma i tid egentligen.

Som vi ser reagerade lärarna mycket olika på den osäkerhet och öppenhet som de nya ordningsreglerna innebar. Lärare A drog raskt ut konsekvenserna av de nya principerna, C frågade för att testa var frihetsgränsen gick och D frågade desperat hur hon skulle göra hädanefter och insåg inte att själva frågan stred mot de nya tankegångarna. Studierektor fick som initiativtagare och pådrivare självklart rollen som den som svarade men vägrade konsekvent att svara på de frågor som ställdes av bl.a. D. Däremot förmådde han inte vara konsekvent när frågan om ordningsbeviset kom upp. Det var en känslig fråga då skolan kritiserats från föräldrahåll för den åtgärden. Ideologiskt dominerades diskussionen av företrädare för de demokratiskt inställda.

Som kontrast i det avseendet tar vi en annan lärarrumsdiskussion:

Mer ordning och lydnad!

X – Jag brukar skriva upp dom så fort jag ser dom röka. Jag talar inte om det för dom. Varför ska jag tala om det för dom, det vet dom väl själva att dom gör.
Y – Ja, men inte accepterar du en böteslapp för fortkörning om inte polisen har talat om det för dig i förväg.
X – Hur länge ska man hålla på och tala med eleverna? Det måste bli slut någon gång!
Y – Men då kanske det blir flera gånger i följd utan att nagot händer. Klassföreståndaren hinner ju inte rapportera varje gång.
Z – Då kan man säga att "ditt barn har rökt så och så många

gånger", det kanske blir så många gånger att man kan säga "ditt barn röker varje rast" och det är ju bra att dom får veta.
Å – Ja, det är ju bra.

. . .

Y – Vi vet inte hur reglerna är själva och ändå begär vi att eleverna ska kunna följa dom. Eleverna känner ju inte till reglerna. Dom har inte hunnit få dom än. Det är ju därför det är så slappt.
Å – Nej, tänk på uterasterna, då kunde rektor säga till på förmiddagen att man skulle vara ute under lunchen och sedan var dom inne i alla fall. Vad kallar du det för stil?
Y – Ja, men dom har ju varit vana vid ett auktoritärt styre, att så och så och så var det, det sa ju läraren. Och sedan kom den lille revolutionären och började ifrågasätta varför det skall vara det och det och att lärarna skulle ju heller inte få osv. Och sedan klarade de inte den biten, att vi ska mötas någonstans på vägen. Dom klarar inte den frihet dom har fått.
Å – Nej, jag tror inte alls att det är så. Det är föräldrarna som inte har någon ordning med dom hemma. Dom klarar inte av dom. Det finns inga regler hemma det är det som är kruxet och det är samma här på skolan. En lärare säger si och en säger så. En del bryr sig om eleverna och resten skiter i dom . . . Eleverna gör vad dom vill . . .
X – Ja, dom ska ju ifrågasätta allt. Dom har helt enkelt inte lärt sig lyda.

. . .

X – Dina (SL)killar är ju lite speciella . . . Det är ju bra bara att dom kommer till skolan.
Å – (provocerande) – Ska *dom* få vara inne på rasterna då!
X – Nej, men . . .
Y – Jag skulle kunna låta dom vara inne om det skulle vara nödvändigt för att dom skulle gå här . . . Man kan inte ta allt på en gång med dom. Man får ta en liten bit i taget.

Här är Y den ende representanten för det "demokratiska" förhållningssättet. Den här diskussionen skiljer sig också från den föregående genom att man uttalade sig principiellt utan att ta sin utgångs-

punkt i de nya ordningsreglerna.

Även här fanns en viss tveksamhet nämligen hos X, som visserligen i stor utsträckning verkar förespråka ett auktoritärt förhållningssätt men ändå var villig att göra undantag för specialläraren problemelever. Vid en utmanande fråga från Å vek han dock genast undan mot en mer konsekvent linje.

Vi ser också hur Y drevs fram i sin argumentation genom de mothugg han fick från de andra. Han bytte från ett renodlat demokratiargument om elevernas rätt att få kännedom om registreringen till ordningsargumentet "det blir upprepade regelbrott", kombinerat med ett praktiskt argument "klassföreståndaren kan ju inte hålla på och rapportera". Senare drevs han från ett renodlat demokratiargument att eleverna bryter mot reglerna på grund av bristande information till att delvis se eleverna som offer för det tidigare auktoritära systemet.

Vi har ovan sett att en person under en diskussions förlopp kunde framföra argument som utgick från olika utgångspunkter beroende på vem han argumenterade mot och vad som sagts tidigare. Här är en parallell till ett resonemang vi för i avsnittet *Som Fan läser bibeln*. Vi återkommer till det i slutkapitlet.

Anpassning, stöd och tolerans

Då elevernas avvikelser bortförklarades med hänvisning till de *svåra omständigheter* eleverna befann sig i var det konsekvent att visa tolerans och förståelse för dem, att ge stöd och att anpassa skolsituationens krav till deras förutsättningar. Även vård var följdriktigt i vissa fall.

Huvudansvaret för dessa åtgärder låg på lärarna i Björkskolan men elevvårdsexperterna kunde kopplas in för att ge råd till dem eller för att ge eleverna stöd och behandling.

> Multiproblemfamilj . . . mamman lastar på flickan, som inte hinner med skolan . . . Vi ska stötta flickan i skolan . . . Kurator har individuella samtal med henne. Det är en rejäl tjej. Hon ser hur problemen sitter. Vi får bra kontakt med henne . . . Det är jobbigt hemma.

En elev som blev mycket uppskakad av en tittare, som smög omkring i bostadsområdet, fick avslappningsövningar av psykologen. Elever som råkat i "dåligt" sällskap fick "goda råd" av skolpsykologen och sina klassföreståndare:

> Jag har pratat med Bengt Karlgren, som umgås med Håkan mycket. Dom hade talat om det hemma och han har själv kommit till insikt om att han skulle sluta med det där. Håkan är slipad . . . Jag sa att det var ett moraliskt dilemma att utlämna Håkan så, men jag tycker inte att han är lämpligt sällskap.

Klinikundervisning av något slag tilldelades elever som på olika sätt tillfälligt hade det jobbigt. I flera fall placerades elever i obs- eller läsklinik när lärare och elev inte ansågs passa ihop. En skoltrött högstadieelev placerades i specialklassen under en period för att få jobba vidare med sina böcker i sin egen takt i en mindre grupp och slippa allt fläng mellan olika ämnesrum. Att bevilja pryo utnyttjades också i flera fall för att ge sådana elever ett andrum.

> Hur skall en elev som Olle t.ex. uppleva det att gå i en stor normalklass där man rusar från klassrum till klassrum? Eftersom jag inte ställer upp på skolans och samhällets villkor öppnar dom sig för mig . . . Olle hade velat prya . . . En vecka mer eller mindre i skolan kan väl inte fälla hans betyg . . . Jag pratade med Olle efter konferensen och sa: – om du vill ut på pryo så ska du ha pryo, det ska jag se till.

Att inte vidta någon åtgärd alls kunde också vara konsekvent som ett försök att visa tolerans eller se genom fingrarna i samband med avvikelser, som annars ledde till disciplinära åtgärder. De förmildrande omständigheterna kunde vara att man slutat röka, kärleksgnabb, att det var höst och i slutet av terminen eller att man förletts av en dålig kamrat.

> Han hade mobbat Stig men det var visst inte så farligt. Allt var så överdrivet till slutet av terminen. Alla skvallrade på alla, både vuxna och elever.

Vid bedömningen av prestationsproblem kunde vetskapen om en elevs hemsituation innebära att lärarna såg dem som en tillfällig svacka, som inte föranledde några åtgärder. I stället tolererade lärarna tillfälliga svårigheter i väntan på att t.ex. en skilsmässa skulle värka ut.

I flera av dessa fall där tolerans och anpassning av skolmiljön blev följden var det det förväntat *tillfälliga* i problemen, som var förutsättningen för förhållningssättet. Svårigheterna att fortsätta att se genom fingrarna med problem av vidgad omfattning och längre varaktighet tar vi upp senare. De åtgärder som var förenliga med *avvikarmodellen* liknar i stor utsträckning de som gällde för elever i svåra omständigheter. Även här var det följdriktigt att visa tolerans, ge stöd, vårda och att anpassa kraven.

En hel del gjordes för att *anpassa* skolsituationen till eleverna. En del lärare individualiserade undervisningen och kunde därigenom ställa mindre prestationskrav på en del elever:

> Dom svagare låter jag jobba i sin egen takt med ett ljud i taget tills dom är klara med alla uppgifter. Dom fyra är så väldigt olika. Det är jättejobbigt att individualisera, men det fungerade.

En elev kunde få byta plats i klassrummet för att bättre kunna se och höra eller få en lämpligare bänkkamrat.

> – Lisa är en liten beskäftig flicka, glad och omtänksam. Hon kunde ta sig an Ann.
> – Ja, det gick nog bättre det.

En del elever fick byta klass, eller grupp för att elevgruppens sammansättning eller storlek skulle passa bättre. Specialklassplaceringarna av svagt begåvade elever och obs-klinikplacering av psykiskt störda elever var självklara sådana åtgärder. Fysiskt klena och psykiskt störda elever placerades ocksa i specialklassen på Björkskolan. Kunskapskraven kunde fa ge vika för behovet av social anpassning.

Det är inte så viktigt vad vi lär honom. Ta spridda kunskaper. Det är viktigt att få in honom socialt.

Läskliniken gav "omogna" elever möjlighet att arbeta i sin egen takt och att få "leka av sig". En del elever beviljades uppskov med skolgången ett år, när de bedömts som skolomogna på vårproven innan årskurs ett. I andra fall fick inskolningsperioden avgöra frågan om skolstart.

Elever med benägenhet att skolvägra kunde beviljas befrielse från en del ämnen eller veckodagar så att de lättare skulle orka med resten av tiden i skolan. När elever skolvägrade kunde de få en tids hemundervisning.

Elevvårdsexperterna hade en självklar uppgift i att diagnostisera, behandla, remittera och ge lärarna och föräldrarna råd i dessa fall. Utomstående expertis anlitades ibland för att ge eleverna möjlighet till bästa tänkbara vård. *Skolpsykiatern* inbjöds därför till ett flertal evk och gav råd till elevvårdare och lärare. I något fall gjorde han egna observationer av en elev, när skolpersonalen stod villrådig. Han fanns också tillgänglig för konsultationer per telefon.

P – Man kan prata med honom på rätt sätt, jag känner honom, vet hans människouppfattning, terapeutiska inriktning. Han är en auktoritet här i Björkhult. Hans ord väger tungt speciellt för rektor och syster. Jag får stöd av honom . . . Han kan ta sig an allvarligare fall. Föräldrarna tycker det känns tryggt när han är inkopplad – doktorn litar dom på.

Psykiskt störda elever fick i ett fåtal fall regelrätt behandling av skolpsykologen.

Honom har jag haft i lekterapi i ett och ett halvt år nu. Från början var han sängvätare men det är han inte nu . . . Han börjar mjukna upp.

Även en del av talpedagogens arbete gick ut på att behandla elever med psykiska spänningar eller blockeringar. Specialgymnastik anordnades för några elever med motoriska problem, fysiska han-

dikapp eller psykiska störningar. Flera av läsklinikläraranna säg det som en viktig del i sin verksamhet att ge psykiskt störda elever stöd och tillgodose behov av fysisk kontakt och omtanke.

Flera avsikter – samma åtgärd

Summerar vi så finner vi att *samma åtgärder kunde vara förenliga med alla tre synsätten.* (29) Det som skilde åtgärderna åt var personalens avsikter med dem. För eleverna kan situationen dock ha sett likadan ut. Vi kan inte förutsätta vare sig att skolpersonalens avsikter var kända för eleverna eller att deras problem skilde sig åt på ett sätt som stämde med personalens skilda uppfattningar om dem. En åtgärd som vidtogs för att anpassa skolsituationen till en elev kunde upplevas som ett straff. Det fanns alltså en risk för att skolpersonalens olika synsätt inte genomsyrade de vidtagna åtgärderna utan att de uppfattades som och därmed kanske också fungerade som något annat än det avsedda. En ytterligare risk låg i att personalen kan ha felbedömt en elev och vidtagit åtgärder utifrån fel synsätt. De kan ha visat tolerans och undvikit att ingripa mot en elev för att de trodde att det var det bästa medan eleven led av svåra psykiska problem som skulle ha krävt radikala åtgärder. Vi återkommer till en utförligare diskussion om dessa och andra risker senare.

7. Beslut till elevens eller allas bästa?

I förra kapitlet visade vi de åtgärder, som var konsekventa med synsätten. Fanns det *andra argument* för att vidta åtgärder än de som byggde på skolpersonalens bedömning av elevernas problem? Vad byggde de i så fall på?

Problemeleven och hans lärare finns inte i ett vakuum utan ingår i ett socialt sammanhang där en mängd personer möts och står i olika förhållande till varandra bl. a. beroende på uppbyggnaden av den organisation de ingår i. Det är uppenbart att alla dessa personer och förhållanden kan ha ett inflytande på vilka åtgärder som vidtas. Vi ska nu ge exempel på hur hänsyn kan tas till olika inblandade parters intressen i ett elevvårdsärende och hur de gränser som skolans organisation sätter kan påverka de beslut som fattas i ärendet. Skolans faktiska resurser påverkar självklart behandlingen. Vi ska dock inte gå in på resursbegränsningar i allmänhet eller hur ekonomin som helhet påverkar elevvården. I stället vill vi visa hur fördelningen av tillgängliga resurser och smidighet i beslutsfattandet kan påverka i ärenden av olika slag.

Ramar och rutiner

En kommun tilldelas schablonmässigt en viss specialundervisningsresurs utifrån sitt elevantal. Den fördelas sedan lokalt på rektorsområden förutom den del som går till eventuella gemensamma kostnader inom kommunen. Fördelningen av resurserna inom ett rektorsområde och på enskilda elever bestäms av den lokala skolledningen. Kliniklärarna på Björkskolan hade inte ett i förväg

bestämt schema för läsåret med ett färdigt urval elever utan det tog form under höstterminens gång genom att lärare tog kontakt med speciallärarna och vice versa.

> Det finns alltid en viss procent elever i varje klass som är svaga . . . Praxis är att läraren säger till mig: "Den här ungen är svag" . . . För att göra schema utgår jag ifrån berörda lärare.

Att dela kakan

För att fördela klinikundervisningsresursen på ett rättvist sätt fanns det föreställningar om vad som var varje klasslärares rimliga andel. För varje klass fanns en viss *kvot*. Studierektor som ansvarade för schemaläggningen för normalundervisningen och lade resursaspekter på specialundervisningen sade följande:

> . . . Det kan vara stort behov på ett ställe. Men nu utnyttjar en lågstadielärare gärna sin "kvot", annars så har hon skäl att klaga. Det leder till för lite problemorientering. (Andrahandsuppgift.)

Det fanns alltså en risk för att lärarna ville utnyttja sin kvot och därför aktualiserade ett visst antal elever snarare än elever med ett visst behov. Det var fullt möjligt eftersom lärarnas önskemål inte ifrågasattes förrän "kvoten" för en klass var fylld. Då först blev prioriteringar nödvändiga och det ifragasattes inte bara om alla hade lika stort behov utan om alla alls hade behov av klinikundervisning.

Både skolledningen och lärarna kan antas ha haft intresse av att specialundervisningsresurserna som helhet utnyttjades för att kunna visa att de behövdes och därmed säkra fortsatt tilldelning och bevarande av speciallärartjänsterna. Argument av det slaget förekom.

Fördelningsprincipen skulle kunna vara en av de saker som lag bakom att elever i en del fall gick kvar i klinik ar efter år utan egentlig omprövning, medan andra elever inte kunde fa det antal

timmar de skulle behöva. Kvoterna kan ha satt gränser för hur mycket hjälp eleverna kunde få.

Det förekom en viss tänjbarhet i fördelningen av klinikresurser mellan olika klasser, men en speciallärare verkade själv föredra ett kvotsystem:

> Rektor tycker att jag ska ägna mig åt främst 1:or och 2:or. Det olustiga är att vi ofta får justera schemat. Förra året hade jag mycket elever ur en klass, det tog dock för mycket tid . . .

Det fanns dessutom ett kvottänkande på skolan, när det gällde tilldelning av kliniktimmar till varje elev. Man hänvisade till det vid beslut i elevvårdsärenden, även om det formellt inte fanns ett givet tak för hur många timmar i veckan, som kunde tilldelas en elev.

> . . . Ingen har mera hjälp i klinik . . . Han kan inte få så mycket kliniktimmar på mellanstadiet . . . Vi kan inte ha mer än tre timmar klinik för honom på mellan.

Att personalen tillämpade elevkvoter kunde också innebära att en elev inte fick specialundervisning, som han var berättigad till, för att det var för få elever, som kunde utnyttja samma lärartimmar.

Ur en evk-diskussion:

> – . . . Jag tycker också att det är bäst att han är med på normalgymnastiken även om han inte deltar. Det finns väl alltid någonting han kan hjälpa till med.
> – Så han ska inte vara med på specialgymnastiken?!
> – Han har visst aldrig visat sig naken enligt läraren. Han blir väldigt retad. Det är en förskräckligt otrevlig klass det där.
> . . .
> – Vi kan inte ha ssp i gymnastik för honom. Andersson går aldrig på gymnastiken och Pettersson är borta nu (andra elever). Han skulle bara kunna få en timma i veckan, det måste vara tre elever för att dom ska kunna få 3 tim/vecka på

specialgymnastiken. Det skulle bli lyx att ha en lärare för en elev.

– Ja, det skulle bli en lyx.

Här innebar kombinationen av stor kostnad för en elev och att det gällde ett övningsämne, att personalen nöjde sig med en för eleven meningslös och kanske utpekande och därmed plågsam åtgärd. Motsvarande åtgärd skulle troligtvis inte ha godtagits om eleven varit störande i klassen. Att placera en ensam elev heltid i obskliniken var en acceptabel åtgärd. Inte heller skulle man lika lätt gått med på en sadan dötid och brist på kompensation, om det gällde ett basämne. Att lata en elev med "sifferblockering" förströ tiden på en matematiktimme genom att vässa pennor och tvätta tavlan skulle inte lika lätt ha tillåtits.

Man hushallade ocksa med kliniktimmarna när det gällde underåriga nybörjare. Generellt var man restriktiv med att tillåta sexåringar börja skolan och krävde att de skulle vara klart bättre än en normal sjuåring på skolmognadsprovet. När en underårig elev i åk 1 trots detta aktualiserades på evk för prestationsproblem reagerade både rektor och en av experterna:

– Han har 1–2 veckotimmar svenska (i klinik). Han är svag.

– Varför har han det? Han började väl för tidigt?

. . .

– Ska underåriga ha så mycket? Jag tycker vi ska vara mer restriktiva när det gäller dom.

Efter evk förtydligade elevvardarna sin inställning:

När de får börja för tidigt ska de ju vara så väl begåvade att de klarar sig och inte tar av specialundervisningstimmarna.

Även om eleven i fråga hade testats och tillåtits börja skolan hade han inte självklar rätt till någon del av specialundervisningsresurserna. Hans behov av extra stöd för att kunna följa undervisningen som de andra blev av ekonomiska och moraliska skäl oväsentligt.

Att hushålla

Skolledningen hade möjlighet att fritt disponera insparade medel på vissa anslag inom rektorsområdet. Det fanns därför en uttalad vilja hos skolledningen att hushålla, vilket påverkade behandlingen av ett par elevvårdsärenden. När det var aktuellt att hjälpa en elev för att elevens lärare ansågs som klart olämplig fick "elevintresset" vika för det ekonomiska:

En av elevvårdsexperterna:

> Skolledningen förstår och känner för henne. Men då kommer dom ekonomiska aspekterna in . . . Jag tror att vi hade kunnat driva igenom det om det inte hade varit för (pengarna). Jag har sagt: "Vad ont har den här ungen gjort som ska drabbas av det", men jag kommer inte längre. (Delvis andrahandsuppgift.)

I ett fall innebar skolledarnas vilja till besparingar att en problemelev förlorade flera undervisningstimmar i veckan under ett års tid.

Men bilden är inte entydig. När elevvårdare och lärare ansåg att specialklassplacering av en elev var så viktig att man tog en öppen konflikt med föräldrarna framkom ingenting om att man tvekade inför den kostnad, som åtgärden med nödvändighet skulle kräva. Man blundade också för kostnaden i ett fall där en mycket besvärlig elev måste skjutsas för att komma till en lärare som ville ta emot honom.

Att ha rutiner

Beslutsfattandet kunde också underlättas genom att man hade ett antal stående åtgärder. I läroplanen omnämns flera typer av specialundervisning som lämpliga åtgärder vid olika slags problem. Dessa åtgärder fanns tillgängliga i givna former. Sätten att placera elever var givna med blanketter, tester etc. På samma sätt kan vi säga att ordningsreglerna erbjöd en fast uppsättning åtgärder och färdiga sätt att administrera dem. Det var alltså lätt att vidta sådana åtgärder eftersom det gick att fatta beslut snabbt och i den meningen effektivt.

På Björkskolan var i flera fall rutinmässigheten i dessa beslut så renodlad att någon argumentering för att vidta åtgärder inte alls förekom. Det gick i de fallen knappast att avgöra om någon och i så fall vilken syn på eleven som låg bakom.

När läraren aktualiserade elever för att de hade prestationsproblem var *läsklinikundervisning* en självskriven åtgärd, som noterades utan någon dramatik eller något ifrågasättande. Det förekom bara reservationer när det gällde varaktigheten i placeringen.

På inskolningskonferenserna sökte man efter lämpliga bestämningar av elevproblemen. Det märktes att lärarna ansåg sig behöva mer tid för att kunna skaffa sig en bestämd uppfattning om eleven. Klinikundervisning var den åtgärd som stod till buds och som många nybörjare fick pröva på.

L – Jag vill att han går till Anita (=SL). Han är inte svag men långsam och har svårt med grupp. Mamman har berättat att han leker själv. Han är bland dom tysta i klassen.
SL – Han har varit hos mig, är lite tyst.
SK – Han medicinerar, han har lättare form av epilepsi, tungband. Talpedagogen är kontaktad.
L – Kan han vara med på gymnastiken?
SK – Ja, men det är bra om han tar det lite lugnt.
R – Vilken grupp (i klassen) är han med i?
L – Den svaga gruppen, som jag ger mer tid.
R – Där ska det vara klinik?
L+SL – Ja, en tid i början.

När klinikundervisning diskuterades på *klasskonferenser* gällde det i flera fall elever, som man "visste" behövde fler eller färre timmar per vecka i kliniken. De ingick då i den språkliga schablonen "läs- och skrivfall" och klarades av på ett mycket kortfattat sätt. Någon omfattande omprövning var det inte fråga om.

R – Carola en timma svenska, framsteg i läsning sa vi.
L – Ja, men hon är fortfarande osäker.
R – Fortsatta framsteg.
(nästa fall)

R– Carola en timme svenska, framsteg i läsning, sa vi.
L– Ja, men hon är fortfarande osäker.

. . .

R – Hans P.-tal?
SL – Ja, det gäller r och s. Det var knaggligt före jul. Han hade två tider i veckan men ska klara av det. Lite träning återstår nu.
R – Något mera?
(nästa fall)

. . .

R – Ivar Sundell?
SL – Det är bättre med stavningen. Han har mognat. Han skall provas. Vi får se vad det visar sig.

R – Två timmar svenska, framsteg sa du. Sören Sundgren (=nästa fall)?

Dessa "oproblematiska" problem formulerades på ett *schablonmässigt sätt*, när de fördes vidare i den gängse beslutsordningen genom anmälan till evk. För elevvårdarna blev lärarnas vardagliga konkreta beskrivningar (30) i B-blanketten till "läs- och skriv", "två timmar ssp", "anpassad studiegång".

I schablonerna var skillnaden mellan problembeskrivning och åtgärd utsuddad. Att fallen togs upp var bara en formsak eftersom åtgärderna redan vidtagits, föräldrar informerats osv. Ett ytterligare tecken på det var att lärarna i de flesta av dessa fall inte deltog i konferensen.

Av de drygt 100 elever som togs upp på evk en eller flera gånger behandlades nästan hälften på ett sådant rutinmässigt sätt, vilket innebar korta presentationer med efterföljande beslut om klinikundervisning utan diskussion.

R – Per Eriksson, Lars-Erik Löfström, Josefin Svensson 2d. Per: matte i klinik och svenska, Josefin och Lars-Erik: svenska och matte 2 timmar, det togs upp i klasskonferens. Specialläraren tar det. Klassläraren och jag har diskuterat det.

Därpå övergick man till nästa ärende, en snabb behandling. Elevvårdsexperterna yttrade sig knappt på evk i dessa fall och ifrågasatte alltså inte det stämpelmässiga förfarandet.

De beslut om åtgärder som fattades av elevvårdsexpertisen grundades alltså i dessa fall inte på någon bedömning av om eleven fick en för honom individuellt anpassad behandling. Man överlät den frågan till de speciallärare som skulle ge eleverna olika typer av specialundervisning.

Men självklarheten och enkelheten i beskrivningarna och besluten var bedräglig. När vi gick igenom elevakterna på Björkskolan fann vi visserligen att många akter endast bestod av B-blanketter. Men i de årliga rapporter, som speciallärarna skrivit på s. k. F-blanketter kom det i flera fall fram en mer nyanserad bild av "läs- och skriv-fallen". De framstod inte som en enhetlig grupp elever

med svårigheter att läsa och skriva som enda problem. Speciallärarnas beskrivningar av elevernas prestationer och sätt att bete sig antydde att problemen kan ha varit av mer sammansatt natur. Återkommande i F-blanketterna var bedömningar som:

> okoncentrerad / dåligt självförtroende / drömmande / mycket tyst / kamratproblem / osjälvständig / blyg.

Den stående åtgärden var dock densamma: ssp. I dessa fall verkar det alltså som om skolpersonalen i sin helhet nöjt sig med att vidta rutinåtgärder oavsett eventuella skillnader mellan fallen.

Vår poäng är naturligtvis inte att elevvårdarna aldrig blev inkopplade i komplicerade ärenden men trots fylliga psykologutlåtanden förekom det att inga andra åtgärder än klinikundervisning vidtagits.

Schablonmässigheten var inte genomgående. I flera fall fördes långtgående diskussioner i evk där man sökte efter "bra" lösningar, men i mångfalden på Björkskolan ingick också schabloner och rutinmässig handläggning.

Obskliniken var en annan stående resurs, som ställdes till alla högstadielärares förfogande på ett smidigt sätt. Vid läsårets början var obskliniken tom. Den fylldes på allt eftersom. Det fanns inga uttalade gränser för hur många elever som kunde gå i kliniken samtidigt och inte heller för hur många veckotimmar en elev kunde gå.

En elev kunde vara fast placerad i kliniken under en period. En annan gick dit från bestämda lektioner. En tredje kunde komma som tillfällig besökare utkörd från en lektion p. g. a. störande uppträdande. En fjärde hade stödundervisning i engelska.

För att ge lärarna formell rätt att utnyttja obskliniken i akuta situationer hände det att man i evk fattade beslut om "vilande placering". I ett fall där placering ansågs nödvändig bara i ett par ämnen gällde den "vilande" placeringen "övriga ämnen". Obskliniken fungerade alltså mycket flexibelt.

Specialklassplacering var en standardåtgärd för elever som var underbegåvade. När det genom intelligenstest konstaterats att en elevs begåvning låg klart under det normala var specialklassplace-

ring en åtgärd som inte ifrågasattes. I gränsfall kunde oenighet uppstå mellan skolpsykologen och lärarna, se nedan.

Specialklassen utnyttjades också som praktisk lösning för andra typer av problem där en placering i liten grupp av olika skäl var önskvärd, nämligen för normalbegåvade elever med "klen hälsa", "psykiska problem" och "skolleda". Praktiska lösningar innebar alltså inte alltid en schablonmässig behandling av fallen.

Behovet av *praktiska lösningar* framgick av den diskussion om ordningsreglerna, som vi återgav i föregående kapitel. (Se s. 102.)

I diskussionen förekom förutom de ideologiskt förankrade argumenten förslag till praktiska administrativa lösningar på problemet med rapportering av rökande elever till föräldrarna.

Ett förslag var att lärarna under en period skulle registrera all olovlig rökning till expeditionen, som skulle meddela hemmet. Efter en tid skulle elever som ofta rapporterades automatiskt få rökkort om föräldrarna inte hörts av. På så sätt skulle man lätta bördan för klassföreståndaren. Samtidigt skulle man få en regel som talade om, när skolans kontrollansvar upphörde, så att belastningen på lärarna i allmänhet också minskade. Att det ur elevvårdssynpunkt kunde vara tveksamt att låta förseelserapportering ske automatiskt pa administrativ väg togs inte upp. Att man på det sättet skulle acceptera att eleverna rökte var tydligen inte heller något moraliskt dilemma.

Ett annat exempel på hur skolpersonalen med reglernas hjälp kunde blunda för de rökande eleverna var det system, som tillämpats tidigare. Då gällde rökförbudet bara det klart markerade skolområdet. I praktiken innebar det att eleverna rökte pa ett väl synligt ställe precis utanför gränsen, vilket man i personalen var medveten om och godtog.

Man kunde på så sätt ha ett rökförbud som tillämpades konsekvent samtidigt som man visste var eleverna höll till och kunde räkna med att de skulle hinna i tid till lektionernas början. Nagon smygrökning behövde inte förekomma och inte heller nagon jakt på smygrökare. Hur väl detta system tillgodosett den praktiska "dubbelmoral" som rådde på skolan visades då häftig diskussion följde på ett nytt förslag om rökområde för dem som hade föräldrarnas tillstånd att röka och allmänt rökförbud i övrigt.

De stående åtgärderna i elevvården på Björkskolan.

Summering

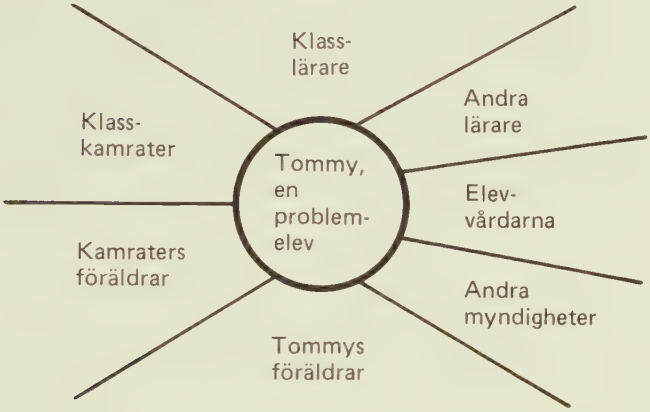
Vi har i det här avsnittet sett hur organisatoriska lösningar av fördelningen av olika resurser kan inverka på vilka argument som ligger till grund för elevvårdsåtgärder. Tillgången på ett stående åtgärdsbatteri gör det möjligt att snabbt och enkelt vidta åtgärder utan någon tidsödande problematisering eller sökande efter lämpliga lösningar. Rutinerna finns till hands och får därigenom en egen kraft. Schablonbeskrivningar av elevernas svårigheter ingick som en del i rutinerna. Vad som doldes bakom schablonerna i form av olika synsätt eller sammansatta problem framgick inte alltid under beslutsförloppet. Resursernas tillgänglighet var också en styrande faktor. Låsning i tjänster på olika stadier av kliniktimmarna var kopplat till ett kvottänkande och tak för antalet möjliga timmar per elev. Att ett anslag kunde användas för flera ändamål kunde innebära att problemelevers behov kom i andra hand.

Andra parters intressen

Uppbyggnaden av skolorganisationen innebär att olika personer kom att tillhöra grupper som stod i givna förhållanden till varandra. I ett enskilt ärende finns alltid personer inblandade, som representerar skilda grupper och därmed delvis skilda *partsintressen*. Hänsyn till sådana intressen dök då och då upp i diskussioner och

kommentarer under beslutsförloppet i elevvårdsfall.(31)

För att ge en uppfattning om vad vi tar upp i följande avsnitt börjar vi med att presentera de oftast återkommande parterna i en figur:



Bilden är egentligen missvisande eftersom alla kretsar kring Tommy. Det fanns i alla ärenden band mellan de olika parterna som utgjorde en del i deras intressen lika väl som deras egna direkta önskemål beträffande Tommy. Med andra ord kunde en part för att tjäna sina intressen *hävda en annan parts intressen* när det gällde beslut om Tommy. Vad det faktiskt innebar framgår av exemplen. Låt.oss gå igenom de parter i skolpersonalen som vi lyssnade på.

Till lärarnas bästa

Lärarna hade självklart intresse av hur deras arbetssituation såg ut och ställde krav på drägliga förhållanden i klassrummet. Arbetsro var nödvändigt:

A – Kalle bara frågar och frågar.
B – Det måste man sätta ett stopp för annars frågar de sönder en hel lektion, de frågar och frågar och så är terminen slut.

Det är hur man är de tre första veckorna (på terminen) som bestämmer allt.

Att ha "grepp om klassen" var ett villkor för undervisningen. Enstaka problemelever kunde få andra elever med sig så att all organiserad verksamhet blev omöjlig. Att stå inför en klass kunde vara som att sitta på en krutdurk. En lärare som fick hoppa in i en beryktad klass:

Det är tydligen problem mellan Boström och klassen. Jag fick höra att klassen var förskräcklig när jag kom dit (som vikarie). Jag blev verkligen varnad men jag tog i från början och dom har varit snälla som lamm.

Att hålla ordning var en prövning för lärarna. Det var krävande för dem att behöva ingripa mot elever som inte åtlydde de regler som gällde. Vissa lärare kände sig till och med hotade av högstadieeleverna:

L – Jag kommer själv från en skola där man var rädd för att vakta. Problemen har växt oss över huvudet. Jag går inte gärna bort och röjer i rökrutan. Jag känner mig ensam och maktlös . . . Arrogansen har ökat bland eleverna . . . Om man förr visade sig i korridoren så försvann eleverna, nu står de bara kvar och det är jobbigt.

För lärare med allvarliga problem i sin klass kunde situationen ibland bli psykiskt mycket påfrestande:

L – Jag hade blivit varnad för klassen innan jag tog den. Hade jag vetat hur det skulle bli så hade jag kanske inte tagit den.

Vid slutet av läsåret:

I november då orkade jag inte längre, då brast jag! Jag var uppe och grät hos rektor . . . Det var mycket Dennis och

> Peter som djävlades och dom jag hade satt hårt mot . . . Jag jobbade och försökte och fick bara höra negativa saker . . . Det här året har det bara varit skola, jag har inte hunnit leva alls och så här ska det inte behöva vara . . .

Lärarna hade intresse av att inför kollegerna i lärarrummet framstå som bra lärare. En lärares rykte var beroende av hur de elever läraren ansvarade för uppförde sig och presterade. Visserligen var meningarna delade när det gällde *hur* ordningen skulle upprätthållas, men att ha stora disciplinproblem i sin klass var nedsättande i kollegernas ögon. Det var därför enligt lärarna ett känsligt ämne att ta upp även om en uppmjukning av det hade skett på senare år. I lärarrummet:

> A – Alla försök att tysta dem misslyckades. Jag blev arg från början och då går det inte . . .
> B – (efter att ha gett A små tips om hur hon skulle göra) Tänk att man kan komma in här och berätta om en helt havererad lektion. Det kunde man inte för fem år sedan. Då fick ingen misslyckas.

Att kunna hålla ordning var positivt speciellt om det innebar att klara av elever som andra hade stora problem med. Men det fanns också misstankar bland skolpersonalen om att en del lärares "hjälpsamhet" var ett sätt att framhäva sin egen förträfflighet.

Lärarna på låg- och mellanstadiet uttryckte ibland att det var viktigt att lämna ifrån sig elever som hade hunnit med sina kurser och kunde sina basfärdigheter. I en evk framfördes misstankar om att en lärare av det skälet ansökt om klinikundervisning för alltför många av sina elever.

> Hon ville väl lämna över klassen jämn.

Man kan också tänka sig att det låg i lärarnas egenintresse både att utnyttja sin andel av tillgängliga specialundervisningsresurser och att använda så lätthanterliga åtgärder som möjligt, som vi diskuterade i föregående avsnitt.

När lärarna framförde krav på lugn i klassen var det även för de *andra elevernas* skull:

> De andra behöver arbetsro / Han kan inte få förstöra för de andra / Han tar tid från de andra.

Sådana argument framfördes i samband med krav på någon form av specialundervisning, pryo eller remittering av en elev till psykiska barn- och ungdomsvården.

Att hänsyn togs till de andra innebar dock inte att skolpersonalen enögt talade för de andras behov i strid med problemelevens: I lärarrummet:

> Finns det inget sätt att hjälpa klassen och killarna samtidigt? Kan dom inte t. ex. få pryo? I obskliniken lär dom sig ingenting, det skulle ju bara vara en hjälp för klassen.

En lärare som hade tilltro till klinikundervisningen fick ändå skuldkänslor för sin lättnad över att slippa ett par störande och svagpresterande elever:

> Det är nästan så jag får dåligt samvete på fredagsmornarna då Bo och Karl-Erik är i kliniken. Klassen är ju som lamm . . .

Som vi redan visat kunde en lärare av hänsyn till de andra utlämna en elev genom att berätta om honom för de andras föräldrar och varna för umgänge med honom på fritiden (se s. 108). Även i det fallet upplevde läraren det som ett moraliskt dilemma att svika en elev för en annans skull.

Omedvetet förfördelades de tysta, blyga och hämmade eleverna när bråkstakarna krävde all uppmärksamhet:

> Jag har talat med Torsten angående att han hade så svårt att läsa *Invandrarna*, för att det var en så tjock och tung bok. Vi pratade hit och dit om hur han läste varannan sida etc. och

– *De andra i klassen behöver arbetsro.*

sedan avslutade han med att säga: – "Jaa, jag får ju ändå aldrig frågan." – Sörenson pratade också om det. Han hade upptäckt Torsten under en lektion och gett honom en del tips och såg hur han lyste upp. Han tänkte då att det här är en kille som man verkligen måste se till att man uppmärksammar. Men sedan har man ju hela klassen och de andra ungarna och då glöms han bort för han sitter där tyst och snäll.

Även elevvårdarna omvittnade i intervjuer hur sällan lärarna aktualiserade den här typen av elever som problem.

Som vi inledningsvis antydde fanns det ett samband mellan de egna intressena av en dräglig arbetsmiljö och de andra elevernas behov av arbetsro. Prioriteringen av åtgärder mot de mest störande eleverna tillgodosåg både det egenintresset och ett sådant hänsyns-

tagande till de övriga eleverna i klassen.

I förlängningen av hänsynen till problemelevernas klasskamrater låg att tillgodose deras *föräldrars* intressen. Föräldrarna kunde ställa krav på lärarna att göra något åt en elev som ansågs förstöra för de andra genom att förleda dem, förtrycka dem eller sabotera undervisningen. I ett fall innebar det att en lärare upplevde pressen så stor att han helt enkelt krävde att en elev skulle tas ur klassen.

> Jag orkar inte mer. Det är det jobbigaste året under hela min skoltid . . . Jag funderar vissa mornar på att vara sjuk och att inte komma. Föräldrar ringer och säger: "Vad är det som händer i klassen? Kan du inte se efter dom?" Det är så svårt att ta det, när man försöker att göra sitt bästa.

I ett annat fall där en elev under en tid togs ur sin klass kommenterade läraren:

> Det är bra att han inte är i skolan. Det märks i klassen . . . Både föräldrar och elever är nöjda att han är borta.

I dessa fall sammanföll tre gruppers intressen: lärarens, föräldrarnas och klasskamraternas.

Till kollegernas bästa

Lärarna såg också till sina kollegers intressen i samband med problemelever. En speciallärares rekommendation till en lärare att inte anstränga sig för mycket är ett exempel på hur lärare kunde moraliskt stötta varandra i att lägga svårbemästrade problem åt sidan till förmån för mer tacksamma uppgifter:

> Titti är omotiverad. Det är bortkastad tid om läraren satsar för mycket. Hon har andra intressen . . . man kan ju inte låta såna här ungar stjäla tid för såna som vill.

I svåra disciplinfall hände det att lärare som hade håltimme gick in på kollegers lektioner för att hjälpa till med att upprätthålla

ordningen. En lärare gav en ögonblicksbild av hur det kunde gå till när man bistod en kollega:

> Tänk när vi pratade under bänkarna på Fribergs lektion. Håkan började nämligen plötsligt krypa omkring på golvet och jag kröp faktiskt efter och vi möttes under bänkarna. Om jag höll i honom i två minuter så lugnade han sig. Så fort jag släppte så var han där igen och började bråka med Friberg. Han sa bland annat till mig under bänkarna: "Åh jag hatar den där djäveln!"

Kollegerna kunde också tillfälligt ta ut de mest störande eleverna till något grupprum, som en avlastning. I något fall gick en lärare in i sin kollegas klass när hon var borta för att tala ut med eleverna på samma sätt som skolledarna kunde göra.

Hjälpsamheten bland lärarna var inte bara frivilliga insatser. Bland högstadielärarna fanns det en uppfattning om att var och en i kollegiet skulle ta sin beskärda del av kontrollen av elevernas regelefterlevnad. Denna kollegiala "princip" delades dock inte av alla lärare vilket ibland ledde till sura eller ironiska kommentarer till ensamvargarna.

I lärarrummet: Burman satt och slog i förseelsepärmen. Fors frågade vem som skulle ha kvarsittningen i dag. Det var oklart. Gustavsson påstod att han hade inga som var aktuella. Burman föreslog att Hedman borde sitta som vakt. Han brukade inte göra sådant. Man diskuterade att det minsann inte var alla lärare som brukade kolla det här och det var fel. Hedman kom in i lärarrummet och möttes med:

> Hördu, Gösta Hallgren har kommit för sent 24 minuter. Ska inte han sitta kvar?
> – Jag har inte talat med honom, så det blir inte aktuellt.

När lärare hade tillfälliga svackor i sin ork kunde kolleger rekommendera sjukskrivning med hänvisning till att det på Björkskolan fanns ett par stående vikarier som med åren lärt känna både kollegiet och eleverna och därför kunde vara fullgoda ersättare.

I kollegialiteten på högstadiet ingick också att ta hänsyn till ämneslärarnas respektive lektioner vilket bl. a. styrde förläggningen av kliniktiden för problemelever:

> L – Leif hade stört på matten hos Stenlund. Han hade gått ifrån till talpedagogen de 20 första minuterna av en 40-minuterslektion. När han kom tillbaka var han tvungen att prata om var han hade varit . . . det blev lite störningsmoment på lektionerna. Stenlund tyckte inte om det här alls. Om Stenlund säger stopp då är det stopp. Det har alltså blivit ändrat nu . . . även om talpedagogen får vänta på honom och sluta senare den dagen.

Men alla skolämnen behandlades inte med samma respekt. Skolk från eller störande uppträdande under lektioner i övningsämnen och religionskunskap medförde inte samma allvarstyngda diskussioner, som motsvarande problem under "viktigare" lektioner. Ett exempel på att slöjd och gymnastik hade dåligt anseende var att jobbiga elever helt enkelt kunde befrias från dem.

Ett annat exempel var att flera elever regelbundet fick gå till obskliniken under religionstimmarna utan att någon, vare sig skolledning, elevvårdsexperter eller övriga lärare framhävde riskerna för kunskapsbortfall som de gjorde i motsvarande fall i andra ämnen.

Att lärarna tog olika typer av kollegiala hänsyn behöver knappast kommenteras ytterligare. Självklart var de beroende av sina kolleger som stöd, och det fanns personliga band mellan dem.

Till elevvårdarnas bästa

Elevvårdarnas egenintressen skilde sig från lärarnas eftersom deras arbetssituationer var så olika. Den press elevvårdarna blev utsatta för var krav från lärare och föräldrar på att de skulle hjälpa till. Det var nödvändigt för dem att prioritera bland de uppgifter de fick sig ålagda och att begränsa räckvidden i den insats de förväntades göra. Hänvisningar till brist på tid och resurser var återkommande argument från alla elevvårdare:

Ur evk:
– Tipsa mamman om PBU. Stöd lite terapi.
– Vi har inte tid att ta eleven. Psykologen får ta samtal med hemmet om PBU.
– Vi har inte de resurserna.

Sådana skäl stödde förslag om att överlämna ärenden till någon annan myndighet. Elevvårdarna kunde på så sätt avlastas även om de i flera fall fortsatte att följa ärendet. I ett fall arbetade både lärare och elevvårdare intensivt med ett fall parallellt med socialförvaltningen. Det förekom dock att elevvårdare lät bli att jobba med ett ärende med hänvisning till att andra gjorde det.

Socialförvaltningen har haft kontakten och därför vill vi inte från skolans sida göra något. Fallet är tjatigt och tidskrävande.

Exemplet visar att det inte bara var en fråga om brist på resurser utan också om att elevvårdarna ansåg det vara alltför krävande att ständigt engagera sig på nytt i följetongsärenden.

Till de avvikande kamraternas bästa

Mycket i beslutsfattandet i elevvårdsärenden på Björkskolan gick ut på att elevvårdarna argumenterade utifrån andra parters intressen.

Även om elevvårdarna inte behövde ta hänsyn till problemelevernas kamrater på samma sätt som lärarna kände de ett ansvar för andra *problemelever*. När en problemelev skulle omplaceras tog elevvårdarna hänsyn till om det fanns andra elever med problem i den mottagande klassen, som skulle kunna fara illa av sällskapet eller tvärtom:

Ur evk:
– Vi har diffust haft en reträttplats för Ove.
– Det bästa är Lundbergs klass men där finns en särling, som säkert inte skulle må bra av att ha Ove där. Andersson är nog den lärare som skulle klara av det, men där finns det också

några. Karlssons klass går inte för där finns det många som blir störda. Bergströms går inte, där finns ju Tor, Viveka och Ulf . . .

. . .

– Vi måste värna om Henrik hos obs-läraren.

– Ja, det är klart att Sture kan provocera Henrik. Men det går väl att permittera honom dom timmarna.

– Om det inte är en förmån att gå hem, annars . . .

Parentetiskt kan vi konstatera hur ett utslag av moraltänkande smögs in i diskussionen i den sista repliken.

Anders' föräldrar i nedanstående exempel var enligt allas utsago mycket besvärliga att ha att göra med, mer besvärliga än Lenas. Om Anders flyttades för Lenas skull blev alltså risken stor att skolpersonalens konflikt med Anders' föräldrar skulle förvärras, vilket också skulle försämra Anders' situation. Det skulle därför vara lindrigare att flytta Lena även om det för hennes skull inte vore den bästa tänkbara lösningen av hennes problem, men då kunde konflikt uppstå med hennes föräldrar som också var handlingskraftiga. Att väga mellan olika problemelevers intressen kunde försätta elevvårdarna i en rävsax:

A – Familjen Holmgren har ringt. Det är ingen förbättring . . . Synd att vi måste flytta Anders. Han har ju gått framåt på alla områden nu.

B – Men vi har ju lovat Holmgrens. Jag upplever det som en rättvisefråga. Ni kan inte flytta Lena (= Holmgrens dotter).

A – Det gäller att värna om alla barn. Anders behöver också bli accepterad och inte skjutsad som ett kolli.

B – Står Lena ut läsåret ut (att gå kvar i samma klass som Anders)? Hur tog Holmgrens löftet?

A – Ja dom kräver att Lena ska kunna gå till skolan utan att vara rädd. Men hon kan inte låta bli att tänka på Anders. Hon har blivit fixerad vid det . . . hon kan inte samarbeta. Det var synd att hon fanns där när han kom.

B – Holmgrens är så ledsna eftersom dom kommit så långt med Lena.

. . .

B – Nu är det bara skoldaghem som är kvar (för Anders).

A – Det vore vansinnigt. Killen fungerar ju. Skoldaghem passar inte.

B – Det är en svår avdelning. En rättvisefråga.

A – Anders fungerade ju hemma också. Han sitter ju inne och är inte ute och driver om kvällarna. Han läser böcker och gör sina läxor.

. . .

B – Men vad med Lena?!

A – Hon får gå i specialklass.

B – Det vore fel mot henne. Det vore ju bara för Anders' skull.

. . .

B – Tycker du . . . att Lena ska flyttas?

A – Egentligen inte men . . . Vi sitter i rävsaxen. Vi måste kanske flytta Anders.

Under hela denna diskussion pendlade argumenten till förmån för än den ena än den andra.

8. Elevvårdsexpertis till vems bästa?

Lärare och experter i samverkan

Elevvårdarna måste givetvis också se till lärarnas intressen, men för att kunna förstå hur de vägde deras intressen mot elevernas måste vi göra en utvikning. Vi måste ta med i bilden hur förhållandet mellan lärarrollen och elevvårdarrollen var i allmänhet inom skolorganisationen och hur de två personalgrupperna såg på varandra.

Enligt läroplanen är det vid många tidpunkter och i många frågor viktigt att koppla ihop olika personalkategorier. Det talas om samråd, samverkan, medverkan, samordning, samarbete, samhörighet, samförstånd m.fl. uttryck som innebär just att flera personer knyts till varandra. Inte minst framhävs det i samband med elevvård och problemelever.

> *Samverkan* i olika avseenden är nödvändig mellan alla som arbetar i skolan för elevernas bästa. Den är särskilt betydelsefull när elever på grund av olika orsaker får svårigheter i skolarbetet. (Lgr 69 s. 89, vår kurs.)
>
> Vid planering bör särskilt beaktas de svagpresterande och handikappade elevernas problem. Skolledningens planering görs i *samråd* med berörda lärare och elever samt skolläkare, skolsköterska, skolpsykolog och skolkurator. (Lgr 69 s. 105, vår kurs.)

Denna samverkan och detta samrådande har följande syfte:

> Ett *nära samarbete* mellan klassens lärare, vederbörande speciallärare och skolans personal med speciella elevvårdande uppgifter är under alla omständigheter nödvändigt för att elevers svårigheter skall *kunna beaktas utifrån en helhetssyn.* (Lgr 69 s. 76, vår kurs.)

Helhetssynen som också betecknas som "allsidig belysning" kan bl.a. komma till stånd genom en utredning där alla elevvårdsexperter deltar.

> Genom att frågorna på detta sätt belyses från pedagogisk, medicinsk, psykologisk och social synpunkt ges goda möjligheter till en *förutsättningslös diskussion och planering av erforderliga åtgärder.* (Lgr 69 s. 90, vår kurs.)

I beskrivningen av de olika elevvårdarnas verksamhet framhålls, att deras verksamhet *medverkar* till eller *bidrar* till skolans arbete med olika frågor. Konkreta exempel på vad samarbetet kan bestå av är:

> Skolhälsovården ska klarlägga (elevernas) fysiska och psykiska tillstånd . . . genom klassundersökningar . . . (Den) medverkar dessutom vid sådana utredningar om elever, som av olika skäl kan vara påkallade . . . den utredning, som efter rektors beslut företas med anledning av anpassningssvårigheter, (bör) ske under medverkan bl.a. av skolläkare och skolsköterska. Vid utredning angående eventuell hänvisning till specialklass eller för samordnad specialundervisning skall eleven undersökas av skolläkaren. (Lgr 69 s. 96.)

Samarbetet ska alltså bestå av medverkan i utredningsarbetet. I övrigt nämns mycket lite om hur samarbetet ska ske. En form som lyfts fram är konferenser.

Vilka förutsättningar fanns det för samarbetet på Björkskolan? Hade de olika personalgrupperna olika sätt att se på problemeleverna, som kunde komplettera varandra eller var de eniga? Förekom det motsättningar och svikna förväntningar dem emellan eller hade de gemensamma föreställningar om hur samverkan skulle ske? Det är några av de frågor vi ska diskutera i det här avsnittet.

Vi har tidigare talat om skolans ansvar för barnens fostran och utveckling av kunskaper och färdigheter. Vi har också pekat på att utgångspunkten för arbetet i skolan är att eleverna betraktas som normala barn. Bärarna av skolans ansvar i det dagliga arbetet är lärarna. Det är alltså de uppgifter, som är knutna till lärarrollen, som utgör skolans centrala verksamhet. Behandlingen av de avvikande eleverna, den speciella elevvården, kommer i andra hand och är en *service* för lärargärningen.

Elevvården domineras därför av lärarnas problem med eleverna snarare än elevernas problem med skolan.

Detta präglade självklart villkoren för den personalkategori som hade elevvård som sin främsta uppgift. Experternas arbetsfält bestod i hög grad av vad lärare aktualiserade för dem. Elevvardarnas "klienter" var det bara i sin egenskap av elever. Elevvardarna fick självklart underordna sig skolans undervisningsmaskineri. Psykologen skulle knappast kunna hävda att det passade honom bäst om en elev alltid kom på besök till honom på fysiklektionerna och än mindre att en annan elev psykiskt skulle må bäst av att slippa gå i skolan.(32)

Ömsesidig misstro

Flera av lärarna på högstadiet hade en skeptisk inställning till elevvårdsexperterna. En del hävdade en principiellt negativ inställning till experter och påstod att lärarna var de som visste vad problemen gällde och därför bäst kunde lösa dem.

> Jag som lärare kan lättare bedöma vad som är fel i klassen än kurator. Dessutom har eleverna lätt för att vara öppna för sina klassföreståndare.

Att experterna saknade klassrumserfarenhet var ett skäl till lärarnas skepsis, som de ibland fick höra:(33)

> Du har aldrig stått inför en klass och undervisat. Du skulle det. Du skulle se hur Bengt är i klassen!

Flera lärare uttryckte också en misstro mot skolsköterskan och kurator som i sin tur byggde på en misstro mot eleverna.

Eleverna tog själva initiativet till sina kontakter med syster och kurator. Lärarna misstänkte att besök hos dem var en form av skolk. Ämneslärarsystemet gjorde ströfrånvaro till en kinkig fråga. Varje lärare bevakade sina timmar och sitt ämne och eleverna kunde välja att vara borta ifrån vissa lektioner och lärare. I och med att eleverna normalt gick från lärare till lärare och från ämnesrum till ämnesrum saknade varje enskild lärare överblick över elevers närvaro under hela skoldagen. Det skapade en misstänksamhet mot eleverna.

Att skolsköterskan skrev ut intyg om befrielse från gymnastiklektioner, skickade hem krassliga elever eller släppte in dem i vilrummet betraktades därför av vissa lärare som en efterlåtenhet från hennes sida och av andra som att hon lät sig duperas av elever som kanske hade festat för mycket en kväll.

Kurator blev tvungen att anteckna samtliga elever, som besökte henne och anslå deras namn i lärarrummet för att komma till rätta med motsvarande misstro mot henne. Här spelade elevernas ålder en stor roll. Låg- och mellanstadieelever tillskrevs sällan detta slags beräkning.

Lärarna på låg- och mellanstadiet använde inte begreppet "skolk". Om en elev gick till syster på lektionstid förutsatte läraren att det fanns ett reellt behov bakom. Vidare träffade klassläraren eleverna i fråga både före och efter besöket; de hade helt enkelt kontroll över elevernas närvaro. För en klasslärare betydde inte heller en timmes frånvaro så mycket. Det kunde eleven lätt hämta in under resten av veckan. Ja, det fanns möjligheter för lärarna att lägga om schemat, eller se till att eleven gick ifrån där det spelade minst roll.

Klasslärarsystemet på låg- och mellanstadiet innebar att lärarna och skolsköterskan lättare kom i beröring med varandra eftersom det för varje klass var samma lärare som hade kontakt med syster vid akuta sjukdoms- eller olyckstillbud m.m. Psykologen lärde de känna under inskolningen och i samband med tester. Lärarna på låg- och mellanstadiet var överlag positivt inställda till psykologens och systers verksamhet och tyckte att det var lätt att prata med dem.

Både kurator och skolsköterskan blev på högstadiet beskyllda för att ha en "tyck-synd-om-attityd" till eleverna. En lärare förlöjligade kurators sätt att närma sig en elev:

> Kurator gick några steg efter Krister. Jag frågade: – Vad gör ni, hoppar hage? Hon sa: – Jag försöker inleda ett samtal. Det är löjligt! Jag tycker att han skulle tas med järnhand. Ingen vågar peta på den skiten. Han styr allt.

Även psykologen, som mycket få hade någon kontakt med, bedömdes ha en annan inställning till eleverna än lärarna:

> L – vetenskapare och människokännare.

Vi kan alltså se att högstadielärarna upplevde en skillnad mellan sitt eget sätt att se på eleverna som utgick från dem som medvetet handlande och även medvetet avvikande i behov av övervakning och fostran. I konsekvens med det vände sig lärarna inte till elevvårdarna när de behövde hjälp med disciplinproblem, annat än i ett fåtal fall.

Experterna ingick inte på något steg i den apparat för kontroll, registrering och bestraffning som fanns. I stället utnyttjades skolledningen som den högre instans man kunde vända sig till och skolvärdinnan som "polis" på fältet.

En liknande kritik från lärarna riktades mot obskliniklärarен och fritidspedagogen. Obskliniklärarен anklagades för slapphet när han inte bedrev undervisning i kliniken utan lät eleverna "bygga modellplan" eller "bara snacka". Fritidspedagogen ansågs ha "missförstått sin uppgift" när hon inte ville rapportera vad elever sagt och gjort i hennes närvaro. Det var en "missriktad lojalitet".

Även elevvårdsexperterna upplevde denna åsiktsskillnad och tog avstånd från en del lärares inställning till eleverna.

Skolpsykologen var mycket kritisk mot lärare som han inte ansåg tillräckligt elevvårdsinriktade och som hade alltför lätt för att lasta över problemen på någon annan. Han tyckte illa om de lärare som ansåg att experterna daltade med eleverna och kritiserade den ironiska jargong, som vissa lärare hade när de talade om elever.

Han såg som sin främsta uppgift att påverka lärare och föräldrar:

> Min uppgift är att lugna lärarna och trösta föräldrarna. Man måste hjälpa läraren att tro på eleven. Man måste hjälpa föräldrarna att tro på barnet.

Som en del i detta ingick att avdramatisera testresultat och ta fasta på det positiva i dem och frisera tolkningen av dem i positiv riktning. Men hans påverkan gällde inte bara inställningen till eleverna. Skolpsykologen fungerade också personalvårdande och var öppen för att lärarnas handlingssätt kunde tolkas som utslag av sociala eller psykiska problem.

Kurators riktlinjer för sitt arbete var att arbeta för elevernas sak. För att få allas version av ett problem ville hon hålla kontakt med både lärare, föräldrar och eleven själv. Hon ville förklara de övrigas syn på problemen för eleven och tillsammans med denne söka efter orsaker.

Kurator kritiserade lärare som hon ansåg mest var intresserade av sitt ämne och inte alls av "social inlärning". Hon tyckte också att lärare oftare borde aktualisera elever, som inte störde undervisningsprocessen på något sätt men hade problem med sig själva.

Skolsköterskan kommenterade det som lärarna såg som eftergivenhet och insiktslöshet hos henne med att hon hade ett förtroende för eleverna som lärarna saknade.

De skillnader mellan experter och lärare vi här beskrivit var givetvis inte utan undantag. Det fanns lärare på högstadiet som uttryckte sig positivt om skolsköterskans arbetssätt, om än utifrån samma misstro mot eleverna:

> det är bättre att eleverna får lov än att dom skolkar / bättre med ett intyg för mycket än ett för lite.

Det fanns dessutom flera lärare som gav uttryck för samma mer förstående och förtroendefulla inställning till eleverna som elevvårdarna. Elevvårdsexperterna framhöll vissa av lärarna som exempel på hur en bra elevvårdsinriktad lärare kunde fungera.

Vilken nytta hade lärarna av elevvårdsexperterna när båda par-

ter i varje fall på högstadiet ansåg att det fanns skillnader i sättet att se på problemeleverna? Utgjorde experternas arbete verkligen en service för lärarna?

Lärarna höjde en del kritiska röster mot experternas arbete. De ansåg att de fick alltför lite medicinsk information från skolsköterskan. Liknande kritik hade även övriga experter utsatts för. Lärarna vände sig till skolpsykologen med krav på att få tester utförda. De krävde att kurator skulle ta sig an fler problemelever, oftare vara ute på rasterna och eventuellt överta skolvärdinnans funktion som "ställföreträdande mamma". De klagade allmänt över att "kurator är inte mycket att snacka med . . . Det är ingen idé att prata med henne".

Lärarna ställde krav på alla elevvårdarna att de borde vara med i lärarrum och på klasskonferenser där problem diskuterades.

> Han som psykolog ska väl finnas till hands när vi lärare diskuterar eleverna.

Vi har redan nämnt kravet på dem att vara med i klassrummen.

Mot dessa krav kunde experterna ställa sina principiella ståndpunkter. Många lärare var enligt psykologen för snara med att kräva att elever skulle begåvningstestas.

> Lärarna bara vill ha test, vi vill undvika det. Lärarna vill gärna placera in eleverna i facket "dum". Dom vet så väl. Stämmer inte testresultaten så är det fel på testet.

Skolsköterskan ansåg det nödvändigt att hålla på tystnadsplikten både inför lärare och övrig elevvårdspersonal även om det delvis utgjorde ett hinder för hennes verksamhet. Tystnadsplikten var juridiskt bindande även i de konferenser, där en av hennes väsentligaste uppgifter var att förmedla information om elevernas hälsotillstånd. Om föräldrarna inte medgav det, kunde hon inte berätta om t. ex. medicinering. När hon fick kunskap om familjeförhållanden m. m. från högstadieelever som besökte henne, måste hon få deras tillstånd för att föra det vidare till kurator.

Kurator var också noga med att inte yppa för någon vad elever i

förtroende berättat för henne. Att hon ville att eleverna självmant skulle söka upp henne, stred också mot lärarnas krav på mer uppsökande arbete.

Experterna byggde på lärarnas kunskap

Lärare på alla stadier var kritiska till *elevvårdskonferensen*, som var till för att de skulle kunna vända sig dit och få hjälp av elevvårdarna. Man kan urskilja tre huvudinvändningar:

– *Elevvårdsexperterna vet ingenting*

Det känns konstigt med de närvarande eftersom det är endast man själv som känner eleven . . .

Det är tokigt att ha konferens när ingen har tid eller förståelse för att sätta sig in i problemen . . .

Det har inte varit av så stort värde för mig. Det har mest varit att ge de andra information . . .

– *Elevvårdsexperterna håller bara med*

Det ger inte mycket. De säger ja och amen . . .

Jag har aldrig varit med om att man har gått emot eller någonting annat . . .

– *Det ger inget nytt*

Det var ju mycket snabbt överstökat. Jag tycker inte man kan komma fram till något nytt. Jag tyckte att det blev lite för kort. Inte till hjälp för läraren i alla fall . . .

Andra gav mer allmänt negativa kommentarer och konstaterade att de inte hade något alternativ:

. . . Jag vet inget bättre alternativ, men jag gillar det inte. Man lämnar in ett papper bara . . .

Det elevvårdskonferensen skulle kunna ge lärarna var möjlighet att diskutera sina problemärenden med den samlade elevvårdsexpertisen. Men i de många rutinärendena hade eleverna redan diskuterats, beslut om åtgärder fattats och en del redan verkställts innan evk-behandlingen. Evk kunde då framstå som en helt onödig formalitet. Det kan svara för en del av lärarnas negativa syn.

> Det är ju bara att vi fattar beslut där vi redan bestämt och informerat föräldrarna . . .
>
> Man har pratat igenom det tidigare, det som klubbas där . . .

Man kan förstå att många lärare inte infann sig i dessa fall (se s. 74). Men vad hände på evk i vad vi kallar *diskussionsärenden*, där lärarna infann sig utan färdiga lösningar i bagaget?

Lärarna spelade alltid en övervägande *informativ* roll, när de deltog i evk. Även om experterna, som vi tidigare sagt, hade egen kontakt med vissa elever och föräldrar och därigenom hade egen kunskap i de fallen, är det inte liktydigt med att de hade egen kunskap om elevers skolsvårigheter. De elevproblem, som togs upp på evk visade sig huvudsakligen i klassrumssituationen i form av prestations- eller beteendestörningar av olika slag. *Elevvårdsexperterna var därför beroende av lärarnas kunskap.*

Det enda påtagliga undantaget från den regeln var de problem som psykologen hann observera själv under inskolningsperioden.

Men lärarna bidrog inte bara med förstahandskunskap om eleverna. De formulerade också prognoser och gav åtgärdsförslag.

Ser man på hur många yttranden, som lärare i genomsnitt gjorde per elev, jämfört med de övriga i konferensen, finner vi att oavsett till vilket stadium ärendet hörde, eller vad det var för typ av ärende, så var antalet yttranden per elev, som lärare gjorde fler än någon av de övriga genomsnittligt. (34)

Elevvårdarna hade trots allt i vissa fall en kunskap om fallen som lärarna saknade. Det kunde gälla fall, där elevvårdarna varit inkopplade innan den nuvarande läraren fått eleven. Gamla ärendens förhistoria hade elevvårdarna också tillgång till, i elevakterna. Lärarna fick sällan se hela akter eftersom kuratorn eller psykolo-

gen rensade bort gamla blanketter före rundskickning. Men elevvårdarna utnyttjade ytterst sällan denna källa till kunskap om elevers tidigare skolgång. De tog enligt egen utsago inte del av specialläraranas årliga rapporter. Att elevvårdarna utgick ifrån den aktuella lärarens problematiseringar innebar att det historiska perspektivet på eleven i flera fall gick förlorat, trots att experterna hade tillgång till elevakter, som skulle ha möjliggjort historiska tolkningar av här- och nu-situationen. Lärarnas aktuella beskrivningar blev vägledande för deras bedömning av problemen.

Men även om elevers *problem*historia sällan refererades av elevvårdarna så hände det desto oftare att elevers *handläggnings*historia kortfattat berördes genom att kurator räknade upp vilka beslut om klinik, som fattats för eleven i olika årskurser. Det kan givetvis ha gett experterna betydligt mer stoff om eleverna än det gav oss, som kom utifrån och bara uppfattade "ssp 2 tim/vecka i årskurs 1–3", som ett angivande av en åtgärd. En mångårig erfarenhet av arbete med elevproblem kunde möjliggöra för dem att utifrån elevens nuvarande svårigheter och den hållpunkt som beslutsangivelsen utgjorde associera fram en bild av vad det egentligen kunde ha rört sig om för typ av konkreta svårigheter. En noggrannare genomgång av vad som stod i akterna skulle heller inte alltid ha hjälpt eftersom lärarnas versioner av problemen dominerade även i dem. (35)

I en del fall hade elevvårdarna kännedom om ett ärende genom tidigare eller samtida kontakter med syskon eller släktingar, som också var föremål för diskussioner och åtgärder. I ett par fall observerade vi att experterna undanhöll lärare den typen av "egen" information, även om deras bedömning av ärendet, som förmedlades till läraren grundats på just den undanhållna kunskapen.

Vårt påstående om att lärarna stod för den huvudsakliga kännedomen om de elever som aktualiserades på evk, håller ändå i stort.

För lärarna kom det inte upp så mycket nya fakta i "målen" även om deras uppgifter kunde vinklas på ett nytt sätt av övriga deltagare i konferenserna. Både rektor och psykolog gav uttryck för egna uppfattningar i elevvårdsärenden, genom att försöka nyansera lärarnas syn på problemen och ge nya tolkningar av dem.

I en del fall, speciellt då lärarna var med, innebar evk-diskussionerna att man tillsammans kom fram till nya förslag och att det fattades beslut som inte hade planerats och därför naturligtvis inte heller redan verkställts av lärare eller speciallärare. Det kunde röra sig om beslut att elevvårdarna skulle göra hembesök, att de skulle vända sig till andra myndigheter eller om åtgärder inom skolans ram som omplaceringar eller behandling hos någon av experterna. De kunde i dessa fall få argumentera för sina förslag men de handlade inte i strid med lärarnas vilja.

Experterna godtog lärarnas syn

Elevvårdsexperterna utgick från och godtog lärarnas vardagliga sätt att beskriva och bedöma elevernas problem. När de gav kommentarer och tog fram andra sätt att se på svårigheterna fortsatte de att tala på samma lekmannamässiga sätt. De ifrågasatte inte att lärarnas bedömning av att elever var problem hade fog för sig eller att de förslag till åtgärder, som lärarna gav, var lämpliga.

Berodde det på att elevvårdarna försökte upprätthålla förtroendefulla relationer till lärarna under konferenserna, och medvetet höll sig på en vardagsspråklig nivå för att underlätta en dialog med dem?

En sådan tolkning hade fått stöd om professionella uttryckssätt och kritisk diskussion förekommit på de konferenser där elevvårdarna var ensamma. Så var dock *inte* fallet. Experternas problembeskrivningar, bedömningar eller formuleringar av förslag till åtgärder skilde sig inte nämnvärt från lärarnas då heller. Även i dessa evk baserade experterna sig på de anmälande lärarnas uppgifter och värderingar och förde diskussionerna i deras termer.

I en tredjedel av fallen hänvisade man direkt till läraren, men även i övriga fall tyder våra data på att de i huvudsak refererade lärarna. I och med att den som refererade en lärare inte alltid angav det gavs det heller ingen möjlighet för de övriga i konferensen att ifrågasätta den i de fall de var kritiska mot den refererade läraren.

Ett exempel på vilken betydelse elevvårdarna tillmätte lärarnas syn på elevproblem var att de godtog att lärare bortförklarade *testvärden*, som inte stämde med deras uppfattningar om elevers

Elevvårdarna utgick från och godtog lärarnas vardagliga sätt att beskriva och bedöma elevernas problem.

prestationsförmåga. Omtolkningarna av testresultaten kunde dels innebära att elever ansågs duktigare än testet utvisade dels att de ansågs sämre. Genomgaende var att elevvårdarna inte argumenterade *för* testresultaten:

Evk:

L – Han har dalig läsförstaelse och stavar dåligt ocksa.
E – Men i testet är stavningen normal.
L – Det har väl skett en tillbakagång.

Klasskonferens:

L – Allmänt svag, lässvårigheter.
E – Hon har en femma (högt testvärde).
L – Det stämmer inte alls alltid.
. . .
L – Han är pigg och vaken, han har låga värden . . .
SL – . . . Än så länge inte alls aktuell för klinik.
L – Kan bli aktuell senare.
E – Förbryllande resultat. Det stämmer inte med personen. Han kan ha varit indisponerad.
. . .

L – Jag tycker att han verkar klyftigare än han är . . .

. . .

L – Det går jättefint.

E – Ja testet var lite lågt men det var ju skönt.

Expertens brist på argument stämmer väl med skolpsykologens kritiska inställning till användning av tester, men bara när det gäller de negativa resultaten.

I ett annat fall där positiva testresultat refererades, sade läraren emot dessa utifrån sina erfarenheter av eleven i klassen. Ingen av elevvårdarna tog fasta på denna motsägelse som utgångspunkt för en diskussion om vad elevens problem kunde bestå av.

E – (testreferat) . . . Det var inte svårt att förstå instruktionerna, men det tog lång tid för honom . . . ordförrådet ligger på 10 år trots att han inte är 9 år.

L – Det (ordförrådet) använder han verkligen inte i klassen för där är det verkligen torftigt.

. . .

L – Ja han har svårt att fatta instruktioner (jfr E).

Att elevvårdarnas hållning inte var strategiskt vald framgick när de i sådana fall tog initiativ till att lärarna fick meddela föräldrarna testresultat, trots den risk för snedvriden information som rimligtvis måste ha varit för handen.

En följd av att elevvårdsexperterna fungerade som service åt lärarna var att de inte själva tog initiativ till diskussion om elever som lärarna inte tog upp som problem.

Lite oenighet – mycket stöd

Hände det då aldrig att elevvårdarna förkastade eller ifrågasatte en lärares uppfattning om en elevs problem? Jo det förekom självklart. Elevvårdarna var som vi sagt kritiska till en del lärare. Elevvårdarna förhalade åtgärder i ett fall, där en lärare sågs som föga elevvårdsinriktad, och hänvisade till att problemen i första

hand borde lösas i klassrummet. Läraren ansåg att experthjälp behövdes då problemen var akuta.

I några fall kunde en lärares nit i att upptäcka och aktualisera problemelever få experterna att ifrågasätta om alla elever verkligen hade behov av specialundervisning. Så länge inte lärarens behov av speciallärarhjälp hotade att spränga ramarna för klinikutbudet på det aktuella stadiet tillgodosågs dock som vi sagt lärarnas krav.

Det förekom en del smussel bakom ryggen på lärarna. Elevvårdsexperterna undanhöll dem en del uppgifter om eleverna som de trodde skulle ligga dem i fatet hos lärarna. När de gav information hände det också att de medvetet vinklade den till elevernas förmån. I ett par fall försökte en av experterna att lösa upp ett negativt förhållande mellan lärare och elev genom att stötta lärarna utan att öppet ta upp med dem att de kunde ha del i elevernas problem.

> Mamman ringde och sa att Peder sagt att han inte kunde tycka om Axel Persson (= L). Jag la upp det till Axel och sa att Peder tyckte om honom, men inte var säker på att Axel tyckte om honom. Axel är ju så blyg och försynt och mjuk. Det här ledde till att Axel ställde upp väldigt mycket för Peder, och jobbade med honom och stöttade honom och det blev väldigt positivt.

Elevvårdarna ansåg att en del lärare var mindre lämpliga för sitt jobb eftersom de hade för stora personliga problem. Om någon av dem anmälde ett "svårt" elevproblem *tolkade* elevvårdarna det trots detta utifrån lärarens perspektiv.

Det hände *aldrig* så vitt vi observerade att någon av elevvårdarna helt avvisade en lärares påstående om att en elev hade problem. I de fall de såg lärare som bidragande orsak till elevers skolsvårigheter sökte de snarare efter lösningar som skulle stötta läraren än åtgärder direkt avsedda att hjälpa eleverna.

Att ge lärarna *stöd* var över huvud taget ett återkommande syfte med olika åtgärder, som elevvårdarna föreslog. De ansåg det viktigt att ta över lärarnas jobbiga föräldrakontakter:

Elevvårdarna tog över lärarnas jobbiga föräldrakontakter.

– Läraren behöver avlastas.
– Tycker han att föräldern är jobbig?
– Ja, absolut!

De förordade att en speciallärare skulle gå in till en lärare som upplevt några elever som alltför krävande:

> Det är viktigt att vi går in och försöker stötta de lärare som behöver.

Elevvårdarna accepterade en lärares behov av att slippa ha kvar en elev i klassen trots att ett eventuellt klassbyte skulle föranleda problem:

> Jag tycker att man måste stödja läraren. Jag har sett hur illa däran han varit och klappar han ihop så drabbar det 30 stycken elever.

Elevvårdarna undvek också att rekommendera åtgärder som de visste att läraren inte kunde tänkas att acceptera.

> Läraren har ju lyckats fantastiskt i klassrummet. Han skulle nog inte vilja att någon annan kom in (t.ex. en speciallärare).

Lärare som vände sig till elevvårdarna för att diskutera problemelevers förutsättningar kunde få stöd för att inte ytterligare anstränga sig i försöken att hjälpa eleven:

. . .

L – Det var skönt att få henne testad, så man vet hennes förutsättningar.
– Enligt Granberg bör du inte slita ut dig (till läraren).

De kunde också få tröst i sina misslyckanden:

– Det har talats så mycket med dom. Det hjälper inte att ha talat med dom.
. . .
– Det är få som du (läraren) har jobbat så mycket med som med honom och det ger inte mycket resultat.
– Vi räcker inte till.

Låg- och mellanstadielärarna uttryckte sin uppskattning av elevvårdarna och även till en del av evk just därför att experterna accepterade deras syn:

Psykologen, ja han är helt underbar! Man kan prata med honom och han förstår vad man menar. Jag har varit med om en psykolog, som snackade rakt emot mig utan att ha sett ungarna. Hon trodde inte på mitt ord . . .

Man kan jämföra med deras positiva omdömen om klasskonferensen:

Det är skönt att prata igenom eleverna / Det är bra att rektor bryr sig om och känner till eleverna / Det är hemskt att sitta och bedöma dom ensam.

Att över huvud taget få diskutera elevproblem med andra som hade en expertstatus och att få deras *stöd* var positivt.

(evk) förekom inte på förre rektorns tid. Nog har det blivit mycket bättre. Där tycker jag att man pratar igenom eleverna väl . . .

Lärarna fick en möjlighet att öppet formulera sina egna uppfattningar om eleverna och redogöra för vidtagna åtgärder. De fick stöd för vad de gjort, och även för att de i vissa fall provat allt och inte kunde göra mer. En sak som lärarna också kunde få ut av evk var experternas medhåll i hur svåra och komplicerade en del elevvårdsärenden var.

Många lärare på högstadiet var, som vi sagt, kritiska mot experterna för att de inte tillförde något nytt, vilket i stort var riktigt. Kanske de skulle ha önskat att elevvårdarna hade en mer fristående ställning i elevvårdsarbetet.

Rektor satte gränser

Rektors roll har vi inte berört i ovanstående avsnitt, men han spelade en central roll för den inriktning elevvårdsarbetet på Björkskolan fick. Han var ansvarig för skolan som helhet och därmed för hur elevvårdsarbetet kom in som en del i skolans ordinarie verksamhet. När han deltog i evk och klasskonferenserna på låg- och mellanstadiet markerade han vilka ramar han ansåg experternas arbetsområde skulle ligga inom. Han företrädde i hög grad lärarnas intressen.

Även om han aktivt styrde de klasskonferenser, där han var ordförande, lät han lärarna stå för bestämningen av elevproblem och för förslag till åtgärder, som han godkände. Lärarna upplevde att han hade förtroende för deras arbete samtidigt som de fick stöd och hjälp med procedurfrågor. Rektor ifrågasatte sällan vad lärarna sade:

> L – Det händer aldrig att han ger direkta förslag till åtgärder eller går emot våra förslag . . . Jag har ett intryck av att han litar mycket till vad vi gör.
>
> . . .
>
> R – Vad man skriver i protokollet är beroende av vad läraren använder för terminologi.

När vi jämförde protokollen från klasskonferenserna med våra observationer fann vi att rektor ofta ordagrant skrev ner lärarnas

formuleringar.

På evk var han också en aktiv ordförande. Han inledde, summerade diskussionerna, drog slutsatser och formulerade beslut så som de skulle skrivas in i protokollen och satte punkt för diskussionerna. Han kunde vara föredragande och aktiv bl.a. tack vare att han under klasskonferenserna kunnat få mer information om eleverna än experterna hade. Han hänvisade till det och uteslöt ibland diskussion i ärenden genom att hävda att det reella beslutet redan fattats på klasskonferens:

R – Här (på evk) har vi bara att besluta, kan vi det . . . ?

Det var alltid rektor som tog ställning för eller emot olika förslag och då gjorde det på ett kategoriskt sätt. Han talade helt enkelt om för de övriga om ett förslag var godtagbart eller ej. Sina egna förslag formulerade han också kategoriskt, utan att genom en antydan av frågetecken öppna för eventuella synpunkter från de övriga. Det hände att förslag från de andra kort avvisades och utbyttes mot hans eget, som sedan självklart var det som beslutades. Hans ställningstagande till de övrigas förslag bestod i andra fall i att han visserligen accepterade dem, men satte upp absoluta villkor för att de skulle vidtas.

När vi räknade antalet yttranden i evk fann vi att rektor yttrade sig mest av elevvårdarna, oavsett stadium och typ av ärende.(36)

Det dominerande intrycket av diskussionerna i evk var att det rådde *enighet* mellan elevvårdsexperterna inbördes och mellan dem och rektor. Diskussioner om olika åtgärder och tolkningar av problem var inte frukter av oenighet mellan dem utan snarare uttryck för deras gemensamma sökande efter lämpliga lösningar. Vi ska ändå ta upp de fall då vi kunde urskilja en motsättning mellan elevvårdsexperterna å ena sidan och rektor å den andra. Det hände att en viss oenighet kom i dagen när det gällde att *avgränsa* vilka problem som skulle höra till elevvårdens arbetsområde och vilken ambitionsnivå den skulle ha:

R – Vårt bekymmer är inte att kartlägga orsakerna. Låt skolläkaren skriva ett intyg om att det eventuellt ska sättas in

enskild undervisning.
E – Vad menar du, att det inte är skolans sak att kartlägga orsakerna! (Sagt med skärpa.)

Ibland när elever med psykiska problem kom upp på dagordningen diskuterade elevvårdsexperterna vem av dem som skulle engagera sig i fallet och vad som borde göras. I flera sådana fall klippte rektor av diskussionerna genom att konstatera: " . . . så länge det fungerar i skolan får det vara . . ."

Det hände att experterna inte godtog rektors snäva syn på vad som var skolproblem:

R – Är det några problem i klassen?
E – Ja, hon kan ju inte sova på nätterna.

Men det konstaterandet från en av experterna föranledde ingen vidare diskussion i ärendet. Rektor hade markerat att eftersom det inte var några problem *i* klassen så fanns det inte något behov av några speciella åtgärder i fallet.

Den motsättning som kan spåras i ovanstående citat utvecklades dock inte till någon öppen konflikt. När det vid ett fåtal tillfällen i konferenser eller i samtal med oss i efterhand förekom att experterna opponerade sig mot rektors ställningstagande berättade de hur de fått nöja sig med att markera sin avvikande ståndpunkt. Det var konflikter så tillvida att skillnaden i inställning klart framgick i diskussionen av fallen men den var dold på så sätt att ingen talade om det som en konflikt. Ingen tog tag i motparten och ifrågasatte dennes utsagor. Alla talade i vi-form och radade upp argumenten och synsätten bredvid varandra. Slutet blev att rektors och lärarens linje vann.

R – Han provocerar och tar del i störningar av lektion.
E1 – Ta om honom, man ska vara mjuk mot honom och visa att man tycker om honom. Han behöver det.
. . .
R – Han har stulit bilar. Han är kriminellt belastad. Det är inte stora chanser, han har inte en klar framtid. Han kan inte

lägga av, om han vill. Han vill inte. Han har blivit orättvist behandlad, känner han. Det blir lätt så att han blir utlösande för störningar.
L – Det är något nytt med honom. Det har blivit en annan störning ganska ofta.
E2 – Hans blotta närvaro?
L – Ja, ganska ofta.
E2 – Det måste belasta dom andra om man är rättvis.
. . .
E1 – Det är synd om pojken. Vi måste hjälpa honom (på gränsen till gråt).
R – Han är kriminellt belastad. Det har försvunnit saker i familjen också. Man vet inte hur länge dom klarar av honom . . . Vilande obsplacering. Vi kan inte låta honom förstöra vad vi byggt upp under hösten.
. . .
E2 – Vi måste sprida uppmärksamheten. Han har inte en chans.
. . .
R – Vi kan inte offra vad vi byggt upp.
E2 – Vi måste veta vad vi gör när vi stänger ut honom.

När vi i efterhand direkt frågade en av experterna fick vi en öppen kommentar om oenigheten med rektor.

> Jag tycker att rektor är för hard i det här fallet . . . Jag tycker att rektor skiter lite i Håkan . . . Han är obekväm, han är busen och han har ju ingen chans . . . Det här är ju Håkans sista chans, ger vi honom inte möjligheter här i skolan så kommer han att bli kriminell. Vi måste ställa upp på hans sida . . . Läraren vill inte påta sig elevvårdande uppgifter utan lastar över dom på experterna . . . Rektor är förhållandevis elevvårdsinriktad men han saknar utbildning.

I ett fall blev det ännu tydligare hur rektor i strid med elevens intresse tog hänsyn till en lärares åsikter medan experterna försökte få till stånd åtgärder som skulle vara till elevens bästa.

Man diskuterade placeringen av ett par känsliga elever, som hade haft svårigheter tidigare.

E – Jag tror det blir bekymmer med Hallberg (= L).
R – Ja, det tror jag också.
E – Det där blir svårt det! Vi kan inte sätta dom hos Jansson.
R – Det är olyckligt.
E – Hallberg har ju så många, vi vet ju hans attityder till barn med problem.
E – Kan man ordna så att flickan får (klinik) mer än att hon går i klassen?
R – Det finns bara (x antal timmar)
. . .
E – Vi får ofta telefonsamtal från föräldrar till barn som går hos Hallberg. Dom har huvudvärk.
. . .
E – En het lärare kan ju öka tendensen hos dessa två elever. Kan man inte placera dom i Janssons klass?
. . .
SP – Det går inte att prata med Hallberg?
R – Nej det går inte. Han säger ju bara att vi har gått på föräldrarnas skvaller.
E – Jag hörde hur han skrek när jag var utanför klassrummet . . . Visst har vi väl belägg. Jag hör ju genom kamrater.
. . .
R – Jag tror inte att vi kan motivera honom, det blir bara besvärligt.
E – Få honom att vara mindre elak menar jag.
R – Jag vill inte knäcka honom.
SP – Hur är det med normalungarna.
E – En elev där han gråter för det minsta.
. . .
R – Han är nog inte en dålig lärare, men förstår inte.
. . .
SP – Vi får utreda detta vidare. Vi får observera klassen noga och ha kliniklärare inne.
R – Det går inte!

Rektor ansåg alltså att det var hart när omöjligt att påverka läraren eller att låta någon annan vara inne i klassrummet. Alla förslag från experterna och den då närvarande skolpsykiatern (SP) avfärdades som orealistiska.

Senare i intervjuer tog ett par av elevvårdsexperterna klart avstånd från beslutet att placera eleverna i Hallbergs klass.

> Det finns en chans på hundra att det ska gå. Det är mitt sista hopp. Annars så är det helt enkelt osmakligt . . .

Även om rektor här var den som bromsade åtgärder mot en olämplig lärare, ingrep han i andra fall när icke ordinarie lärare som han ansåg vara olämpliga slutade på Björkskolan, genom att vidarebefordra sin bedömning av dem.

Låt oss gå tillbaka till skolpersonalens tre olika sätt att se på elevproblem. Vi finner då att experterna visserligen var mer öppna för situations- och avvikarmodellen än lärarna, men de var precis som lärarna inte entydigt inriktade på bara ett synsätt. Trots att de upplevde sig ha en annan inställning till eleverna än många av lärarna tog de inte fasta på det för att ifrågasätta lärarnas syn på problemeleverna. Endast i ett fåtal diskussioner med lärare visade sig deras annorlunda inställning i praktiken. De motsättningar vi såg fanns oftare mellan experterna och rektor, som företrädde lärarna och skolan som organisation. Huvudintrycket blev att experterna tyckte vad lärarna tyckte och talade om elevproblemen på samma vardagliga sätt. De arbetade med de elever som lärarna hade problem med och föreslog åtgärder som stämde med lärarnas intressen. Hänsyn till de intressen lärarna drev eller antogs driva kom alltså att i hög grad prägla beslutsfattandet i elevvården både direkt och indirekt.

9. Föräldrar som medpart, motpart . . .

Föräldrarna till eleverna på Björkskolan var en av de grupper vilkas intressen skolpersonalen tog hänsyn till i beslutsfattandet. Trots att föräldrarna fanns utanför skolan och inte deltog i det dagliga arbetet, spelade de en viktig roll i skolpersonalens diskussioner. De var ständigt aktuella när problem bland eleverna togs upp för beslut om åtgärder i konferenser, men dök också upp i pratet i lärarrummet och lunchrummet.

Vilken syn elevvårdare och lärare hade på föräldrarna visade sig ha stor betydelse för hur handläggningen av olika ärenden gick till. Vi har tidigare tagit upp några exempel på den hänsyn som togs till både de normala elevernas föräldrar och snuddat vid problemelevernas. Här kommer vi enbart att ta upp problemelevernas föräldrar, även när vi bara skriver om "föräldrar".

I läroplanen sägs att det ska råda *samverkan mellan hem och skola* och att det ankommer på skolan att se till att den kommer till stånd. Att hemmen bär huvudansvaret för barnen är utgångspunkten för skolans förhållningssätt. Föräldrarna har rätt till information om barnets skolgång från skolpersonalen, som rekommenderas att vara diskreta och taktfulla i kontakter med dem. Föräldrar anses ha rätt att kritisera skolpersonalen även om kritiken är oberättigad. Skolpersonalens uppgift är att ta emot och utan att gå i polemik söka undanröja "kontaktsvårigheterna" (Lgr 69 s. 21). Allmänt sett ges alltså föräldrarna suveränitet i barnets fostran.

Skolpersonalen på Björkskolan delade läroplanens ideal för förhållandet till föräldrarna. Samverkan och ömsesidigt förtroende borde råda, men verkligheten var en annan. Det uppstod oenighet

när det gällde synen på elevernas problem och vilka åtgärder som var lämpliga. Motsättningar fanns mellan de olika parter som hade intressen i hur ett problem löstes.

I skollagen, skolstadgan (numera skolförordningen) och läroplanen framgår möjligheten av motsättning mellan skola och hem genom att skolans och föräldrarnas respektive skyldigheter och rättigheter påtalas. Där anges också vilka åtgärder de olika parterna kan vidta vid öppen konflikt.

Skolans skyldigheter inskränker sig i stort till en informationsplikt i samband med test och andra utredningar utförda inom elevvården. I några fall har föräldrarna vad man skulle kunna kalla vetorätt dvs. att de kan neka att samtycka med skolan i fråga om bl.a. pryoplats och uppskov med skolstarten. Föräldrarna har *beslutsrätt* endast när det gäller val av studieväg (Sl k 5 § 25). Skolan däremot har gentemot föräldrar en "vetorätt" som omfattar alla förslag från dem förutom vid val av studieväg och önskemål om läkarundersökning. När det gäller undervisningens uppläggning, och innehåll, betygsättning, de flesta disciplinära åtgärderna inom skolan, elevvårdande åtgärder inom klassens ram, placering av eleven inom normalundervisningen, val av lärare m.m. har föräldrarna i princip inget att säga till om.

Konflikter kan givetvis uppstå när någon part anser att den andre brustit i uppfyllandet av sina skyldigheter. I läroplanen antyds detta på ett par ställen där rekommendationer om förhållningssätt gentemot föräldrar innebär taktiska överväganden, om hur skolpersonalen ska kunna närma sig missnöjda eller misstroende föräldrar, så att de övertygas om det riktiga i skolans åtgärder.

> Varje lärare kommer någon gång i den situationen, att han måste tala med föräldrar, som är upprörda över förmenta eller verkliga oförrätter . . . Det kan ibland visa sig lämpligt, att skolsköterskan eller annan person med uppgifter inom skolans speciella elevvård . . . gör besök i hemmet. I synnerhet skolsköterskan betraktas mer som en neutral hjälpare. (Lgr 69 s. 21.)

. . .

> I vissa fall kan det vara önskvärt eller t.o.m. nödvändigt att på grund av elevens intellektuella svårigheter hänvisa honom till specialundervisning. Ett förslag av sådan art accepteras ofta lättare av både elev och föräldrar, om det baseras på en grundlig utredning. (Lgr 69 s. 95.)

Om föräldrarna brister i sina skyldigheter gentemot skolan kan tvångsåtgärder tillgripas med omedelbar verkan. (Sl § 39.)

Föräldrarna saknar formellt påtryckningsmedel. De har bara möjlighet att få skolans beslut omprövade genom besvärsskrivelse till länsskolnämnden när det gäller skolplikt, specialundervisning och avstängning. Länsskolnämndens beslut om vitesföreläggande och hämtning av elev till skolan kan föräldrarna föra talan mot i kammarrätten. (Ss k 19 § 4, Sl k 9 § 54.) I alla övriga frågor återstår bara JO-anmälan för föräldrarna.

Allt detta pekar på vilken skillnad i makt som finns mellan den enskilde föräldern och skolan som myndighet. Trots många formuleringar i läroplanen om samverkan mellan skolan och hemmen och om vilket förtroende, som bör råda mellan dessa parter, är tvånget genom skolplikten ett maktmedel, som i sista hand fråntar föräldrarna handlingsfrihet. Föräldrar blir påtvingade en viss skola med dess givna innehåll. Det enda de kan göra är att flytta. De rättsregler föräldrarna har i ryggen vid konflikter med sin skola är inte till mycket hjälp. Rätten att bedriva enskild undervisning kan endast utnyttjas av ett privilegierat fåtal personer eftersom det kräver kunskap och pengar.

Rättssäkerheten i elevvården

Om vi jämför skolan med rättsväsendet och socialvården, så finner vi att de senare har en stor uppsättning regler för hur konflikter ska lösas.(37)

I rättegångsbalken behandlas hur en anmälan om brott ska gå till, hur en utredning ska göras, vilka rättigheter en misstänkt har, vilka förhörsmetoder som får användas, hur bevisföring ska ske, hur domslut ska ske och verkställas samt vilka rättigheter en dömd har. Dessutom regleras hur hela processen ska registreras för att ge

möjlighet till granskning i efterhand. I dessa regler ligger bl.a. sådant som brukar kallas *rättssäkerhet* och likhet inför lagen, dvs. allmänna medborgerliga rättigheter.

Även inom socialvården har konfliktlösning en given plats på grund av de inslag av tvång, som finns i socialvårdens åtgärdsbatteri. Av det skälet finns också där en uppsättning regler för vilka utredningar som ska ligga till grund för olika åtgärder, hur beslut om en åtgärd ska fattas, hur förfarandet ska registreras och vilka rättigheter klienten har gentemot tjänstemännen, till exempel rätt att överklaga fattade beslut.

Att socialvården i stor utsträckning betraktas som ett hjälp- och serviceorgan sätter dock sin prägel på reglerna. Beslutsfattandet är administrativt och vid nämndens avgörande överläggning finns ingen motsvarighet till den rolluppdelning i åklagare, försvarare och domare, som finns inom domstolar.

Vi finner alltså att en uppluckring av konfliktlösningssyftet gör att rättssäkerhetsgarantierna blir färre och alltså utrymmet för vad man brukar kalla "godtycke" större. Med *godtycke* menar vi att handlingsutrymmet vid handläggningen blir större så att hänsyn kan tas till faktorer på ett sätt som både kan vara till fördel och till nackdel för klienten.(38) Hänsyn kan tas till klientens personliga förhållanden, men hänsyn kan också tas till vad som är fördelaktigt för den berörda tjänstemannen.

Graden av reglering sätter en gräns för vilka hänsyn som kan tas och till vilka gruppers intressen. Det förekommer givetvis avsteg från reglerna så att också otillåtna hänsyn tas. Även den målsättning och de värderingar som finns inom en organisation styr vilka hänsyn som är acceptabla vid beslutsfattandet.

I brottsbalksmål döms personer för sina egna gärningar. Påföljder väljs med hänsyn till den sociala situation, som beskrivs i personundersökningar samt med hänsyn till aktuella krav på att inför allmänheten påvisa att gärningarna ses som icke-önskvärda. Domslutet är ett antingen-eller-beslut där den ene av de två parterna individen – samhället får sitt intresse tillgodosett. Inom socialvården eftersträvas däremot en "helhetssyn", som går ut på att en klients familj kan tas med i bedömningen av vilka åtgärder som ska vidtas. Det kan där bli fråga om kompromisser mellan olika partsintressen.

Denna olikhet kan ses som ett uttryck för skillnad i syften. Inom rättsväsendet är det uttalade syftet att lösa konflikter mellan olika parter medan man inom socialvården i första hand framhäver rollen som hjälp- och vårdorgan.

Om vi granskar elevvården utifrån ovanstående diskussion, finner vi att rättssäkerheten ges få garantier. Det kan ses som en självklar följd av att skolan som helhet och elevvården inte ses som konfliktlösande i läroplan, skollag och skolstadga (förordning). Skolgången ses som en *resurs* som alla barn har *rätt till* även om skolplikten gör den till ett tvång. Elevvården ses som en *hjälp* som ger elever med svårigheter möjlighet att utnyttja den resursen. De flesta åtgärder inom elevvården regleras därför inte i lag. Den lokala skolan ges stor frihet att utforma sitt beslutsfattande, enligt eget gottfinnande.(39)

Att skolpersonalen på Björkskolan påverkades av flera parters intressen i elevvårdsärenden, har vi redan visat. På så sätt liknar elevvården mer socialvården än rättsväsendet, men i elevvården godtogs hänsyn till betydligt fler parters intressen. Hur var förhållandet till problemelevernas föräldrar? Vilken roll spelade de i det beslutsförlopp som gällde deras barn? Hur informerades de och vilket inflytande fick de?

Skolpersonalens syn på föräldrarna

Som utgångspunkt för diskussionen om hur skolpersonalen hanterade sitt förhållande till föräldrar tar vi den syn på föräldrarna, som de gav uttryck för. Vi får då fram en sammansatt bild. Föräldrarna omtalades på olika sätt och värderades ur olika synvinklar. Skolpersonalens utgångspunkt var att de och föräldrar i allmänhet var eniga om att skolan arbetade för barnens bästa och att ett samförstånd därför var naturligt. Vad som kommenterades var därför bland annat hur problemelevernas föräldrar förhöll sig till denna utgångspunkt.

Positiva eller besvärliga föräldrar

Föräldrarna värderades positivt, när de var *eniga* med skolpersonalen, vilket framgick i följande allmänna omdömen om hur de var

att ha att göra med. Dessa omdömen, som byggde på egna eller andras erfarenheter, kom fram inför en kommande kontakt med föräldrarna i samband med att en elev aktualiserats och en åtgärd skulle beslutas.

> positiva till skolans åtgärder / lätt att tala med / ställer upp för skolan.

Efter ett samtal med föräldrarna kunde skolpersonalen också ge kommentarer av den här typen.

> Det är förståndiga föräldrar det här.
> . . .
> Positivt att mamman insåg elevens bästa.

Utsagorna visar att skolpersonalen räknade med att det rådde ett ömsesidigt förtroende mellan skolan och dessa föräldrar. Skolpersonalen väntade sig att dessa uppskattade föräldrar skulle acceptera kommande förslag till åtgärder och däri hålla med om skolans bedömning av elevens svårigheter:

> han är likadan hemma / de är också bekymrade för henne . . .

Föräldrar som bedömdes på det här sättet kunde också framhävas som en resurs för skolan. De kunde ställa upp och tillsammans med skolpersonalen försöka motivera sitt barn att till exempel acceptera klinikundervisning:

> Ingen elev bör komma som inte själv vill. Ibland tar jag föräldrarna till hjälp för motivationen.

De kunde också ingå aktivt i ett behandlingsarbete:

> Rutgers mamma har varit här två gånger. Vi gick igenom ett schema för svårigheterna och i vilken ordning de ska tas. Jag har börjat göra en övningsbok hon ska ta så småningom. Det

har inte kommit i gång än för man måste veta att han gör rätt när han övar först.

Egna och andras negativa erfarenheter av problemelevernas föräldrar låg på motsvarande sätt till grund för påståenden om att de var:

svåra att ha att göra med / svåra att tala med / besvärliga / negativa till skolans åtgärder / inser inte (elevens) problem.

I dessa fall räknade personalen med att det kunde bli svårt att få föräldrarnas stöd för planerade åtgärder. Vad som då gjordes beskriver vi längre fram. I värderingarna låg dock inte bara att föräldrarna ansågs oeniga med skolan utan också att de inte hade en "riktig" uppfattning om barnets problem och vad som var "bäst" för det. Återigen ser vi hur skolpersonalens grundantagande om sin egen goda vilja slog igenom.

Det var helt i linje med denna syn på föräldrarna att skolpersonalen i några fall formulerade moraliska krav på att föräldrarna skulle ta sitt ansvar och visa intresse för barnet:

Kan vi inte kontakta föräldrarna så dom får hjälpa till. Ska vi inte vara lite hårda, om ni förstår mig rätt?

Inför en elevvårdskonferens tog kurator upp möjligheten av att ersätta en förälder, som inbjudits till evk, för resan till skolan, eftersom hon bodde långt utanför Björkhult och man visste att familjen hade dålig ekonomi:

K – Ska hon inte ta kvitto i taxin?
R – Är det inte i hennes eget intresse att komma hit?

Skolpersonalen efterlyste i många fall ett större intresse och större aktivitet från föräldrarnas sida. Även om lärarna såg det som en brist att de själva inte orkade eller hade tid att ta kontakt med dem annat än när det var något problem med deras barn, såg de kritiskt på föräldrar, som inte kom på föräldramöten och kontaktkvartar eller självmant ringde upp:

Vi har haft föräldramöte. Det var ganska många föräldrar, cirka 20 stycken. Det var dom vanliga som fattades . . . Dom är inte ens på kvartarna . . . Dom ringer aldrig själva.

. . .

Jörgen Haglund? Det går fint. Han har svårt att göra hemuppgifter. Jag tror att det saknas en positiv stämning till studieprestationer. Annars så är han pigg och vaken men slarvig . . . Mamman har aldrig varit på en kvart eller något föräldramöte. Ett tag var hon sjuk men det var tydligen otänkbart att pappan skulle gå i stället. Hon *låter* så positiv . . . vid kvartarna har hon inte ens ringt för att hon inte har kunnat komma.

Det är i hemmet problemen ligger

Skolpersonalen framställde sällan oenighet med föräldrarna som en fråga om motstridiga intressen. I stället förklarade de föräldrarnas inställning på olika sätt.

I en del fall ansågs föräldrarna som okunniga om skolans vardag och förstod därför inte heller elevernas problem. Många lärare tyckte att föräldrarna oftare borde besöka skolan, för gjorde de bara det skulle de förstå.

Dom är väldigt negativa till (att sonen kanske skulle placeras i specialklass). Dom har tydligen aldrig varit i skolan och sett honom arbeta i klassen. Gun har försökt få hit pappan men det har inte gått. Dom skulle behöva se honom flera gånger så att dom fick se hur han funkade . . . Dom mammor som besökte oss hade full förståelse för att det är oroligt.

En högstadielärare återgav föräldrarnas reaktion på hur svåra disciplinproblemen var i skolan:

Vi har haft föräldramöte (om disciplinproblem) . . . Föräldrarna undrade: Varför får vi en lapp nu? Är ni hjälplösa, är ni ställda inför kaos? Dom hade svårt att förstå dom konkreta problemen . . . Från matis har det kommit en del klagomål . . . Föräldrarna förstod det helt enkelt och tyckte att

dom borde avstängas . . . Karin Bergström hade fått ducka (för kringflygande mat) här om dagen. Föräldrarna blir nog fundersamma, men vi har ju inte tidigare gått ut med den här typen av problem att diskutera tillsammans mellan oss, eleverna och föräldrarna.

Men oenighet förklarades inte bara med föräldrars bristande kunskap. Skolpersonalen kunde också ta avstånd från föräldrarna för att de ställde för stora eller för små prestationskrav på sina barn eller ville ha hårdare tag mot dem.

. . . Föräldrarna har alltför stora krav på henne. De tycker att hon får för få läxor. Man talar om att flytta över henne (till privatskola). Hon trivs inte så bra i klassen. Hon har andra normer än de andra, gammaldags uppfostran . . . Felet är att föräldrarna pressar henne för mycket . . .

. . .

Han har lagt av. (Varför?) Förmodligen är det något hemma. Pappan och mamman jobbar mycket. Det gäller att han får jobb, det är huvudsaken.

Vilka krav och uppfostringsmetoder som ansågs olämpliga varierade förstås mellan olika lärare. En tog avstånd från alla förslag om aga medan en annan tyckte det var bra att föräldrarna förstod att en örfil var helt rimlig i vissa lägen. En lärare kunde ta avstånd från önskemål om ökad press på eleverna att jobba på, men ändå anse att det var riktigt att ställa krav på ordning och reda. Men genomgående är att lärarna tog avstånd från föräldrar, som inte tyckte som de, och inte omprövade sin egen ståndpunkt.

I en del fall såg skolpersonalen föräldrarnas felaktiga uppfostringsideal, som en viktig länk i tolkningen av elevens problem, vilket förstärkte den negativa inställningen till föräldrarna. Över huvud taget blev det följden av förklaringar som byggde på brister hos föräldrarna. I flera av dessa fall var det en oklar gräns mellan att se föräldrarna som ansvariga för elevens problem genom en bristfällig uppfostran och att se en psykisk störning hos dem, som förklaring till deras förhållningssätt gentemot eleven.

Hur det uppstått vet jag inte . . . skilsmässa, dominerande mamma. Han är så mammabunden . . .

Även uttryck som "ingendera av föräldrarna kan påverka dom", "orkade inte med honom", "Ungarna får göra vad dom vill", innebar att grunden till elevernas uppförande låg i svaghet hos föräldrarna även om det i sin tur kunde bero på slapphet eller att skilsmässa var på gång i familjen.

I flera fall moraliserade skolpersonalen över föräldrarnas brister även om de samtidigt påtalade att föräldrarna hade psykiska problem. I ett andetag kunde det alltså bli en pendling mellan de olika sätten att se på föräldrarna:

Jag känner till familjen. De är lite som Gustavssons, har för många barn. Mamman är inte trevlig. Systern (till problemeleven) har jag träffat. Hon får nog sköta hemmet. Mamman är visst sjuk mycket. Jag tror att ungarna har haft det svårt. Jag tror att mamman är subbig. Förr skyllde hon alltid på andra.

I en lång evk-diskussion fälldes följande kommentarer i ett svårt ärende man arbetat länge med:

– Hon är överbeskyddande, usch!
– Vi måste försöka få bort mamman.
– Kan man inte få mamman aktiverad?
– Jodå, men det går inte. Vi försökte skaffa jobb åt henne . . .
. . .
– Är mamman isolerad?
. . .
– Hon är lite neurotisk . . .

Att föräldrar ansågs vara överbeskyddande gjorde skolpersonalen misstänksam inför påståenden från föräldrarna om att eleverna var sjuka och klena.

> Nisse är trevlig, lat. Orsakerna sitter nog i hemförhållandena, jag vet inte vad jag ska tro. Jag tror att hon larvar sig med killen. Hon överdriver t.ex. hans sjukdom.

Ett annat fall illustrerar hur läraren först misstror mammans påståenden om sitt barns sjukdom men så småningom, när elevens problem lösts, självklart konstaterar något han tidigare betvivlat:

> Mamman skyllde på blodbrist och felaktig medicinering . . .
> . . .
> Lillemor är inte med (på gymnastiken). Hon har lurat till sig ett sjukintyg. Jag tvivlar på att gymnastiken är skadlig för henne och att hon är så dålig som mamman säger.

Senare:

> Det är fantastiskt att jobba med Lillemor. Jag har verkligen försökt. I början var jag försiktig med vad jag sa till henne, men nu behöver jag inte det längre. Mamman har inte något att vara rädd för. Det går fint fastän Lillemor har varit sjuk under en period.

Vi ger här inte fler exempel på hur föräldrarna beskrevs som orsaker, men flera typer framgår i de fall vi tar upp senare, när vi går in på sätten att hantera föräldrakontakterna. (40)

Det är så känsligt!

Lärarnas kunskaper om föräldrar i allmänhet var ganska begränsade. Den vanligaste kontaktformen mellan hem och skola var telefonsamtal. Övriga kontakter som klassmöten och kontaktkvartar ett par gånger om året kunde knappast skänka lärarna någon större insikt i barnens hemförhållanden och föräldrars inställning i olika frågor och sätt att leva. Tätare kontakter hade lärarna vad vi vet, bara med föräldrar till barn med skolproblem.

Det fanns därför en risk att de ibland negativa erfarenheter som det innebar färgade av sig på lärarnas syn på alla föräldrar. Att

lärarna hade personlig kontakt med så få föräldrar utgjorde dessutom i sig ett hinder för kontakt. De tvekade att tränga sig på människor de inte kände:

> Jag har inte haft någon kontakt med föräldrarna. Jag tycker att det är svårt, när jag inte känner dom alls.

En speciallärare som tidigare aldrig haft kontakt med sina klinikelevers föräldrar skickade ut ett brev där hon bad om kontakt. Hon fick dock inte svar från alla:

> Jag vet inte hur jag skall göra i de här fallen, när jag verkligen vill ha kontakt med hemmen. Kan jag ringa, när de tydligt har visat att de inte vill ha kontakt?

Rent allmänt skulle vi vilja påstå att många lärare mer eller mindre uttalat bar på en rädsla för att höra av sig till eller träffa föräldrarna.

> (Vad betyder ett gott samarbete med hemmen?) Att dom vågar ringa och att jag vågar utan vidare. Utan att det är så högtidligt. Jag har mycket lite kontakt med föräldrarna. Jag har bara träffat på ett par.

Inför föräldramötet:

> Nu är jag ganska jämngammal med föräldrarna, nervositeten har ramlat av mig efter några gånger. En del är mina grannar . . .

Med denna rädsla som utgångsläge måste det ha varit svårt att bära det huvudsakliga ansvaret för att informera, intressera och aktivera föräldrarna som läroplanen föreskriver. Dessa uppgifter framstod som ännu känsligare då föräldrarna sågs som delaktiga i sitt barns problem eller ansågs ha oacceptabla värderingar. Det var påfrestande att över huvud taget närma sig föräldrarna och än mer att ta upp deras del i problemen.

I konferenser togs en hel del tid i anspråk för att diskutera taktiken i sådana kontakter. Både lärare och elevvårdare värjde sig för att ringa eller besöka hemmet.

– . . . Det verkar inte som han har fått all kontakt han behöver under sin uppväxt . . .
– Kan man ta upp det med mamman?
– Det verkar väldigt svårt. Det verkade som hon var ute efter att jag ville att dom skulle straffa honom för att han hade svårigheter och då tycker man ju att det är svårt. Hon nämnde också att hon brukar ge honom dask ibland.
– Man måste kanske faktiskt tala till henne i klartext.
– Man kanske inte skall lägga sig i i alla fall. Individer är ju så olika.
– Det är synd om killen . . .
. . .
– Du som känner mamman kan inte du . . .
– Jag vill inte. Om jag kan? Det är svårare eftersom jag känner henne, tror jag.
– Vi har inte skrivit någon B-blankett . . . vi får väl se.

Att gå ut i hemmen var ett svårt steg att ta. Hembesök gjordes sällan, inte ens av en av specialklasslärarna trots de stora vedermödorna i försöken att få träffa föräldrarna i skolan:

Jag skall ha föräldramöte och kommer att ringa runt. Lappar kommer inte fram. Ofta är det meningslöst att ha föräldramöten. Nu har alla telefon och då kan jag ringa. Dom här föräldrarna är särskilt besvärliga att ta kontakt med. Jag hade två föräldramöten förra året, och två föräldrar kom en gång och den andra gången kom bara en. Jag har funderat på ett hembesök men det är svårt. Eventuellt är dom rädda att jag snokar. Dom har jobbig ekonomi och det är rörigt. Dom är på sidan av samhället. Dom har det jobbigt att dra lasset själva.

Att göra besök i hemmet hos familjer som socialt eller psykiskt hade det svårt kändes som att snoka eller våldgästa i en värld som

för många i skolpersonalen kändes främmande. Att hålla på privatlivets helgd framstod som särskilt viktigt, när det gällde människor som var så sårbara, även om det innebar ett dilemma att inte kunna hjälpa barnet i familjen. (41)

> Vi tar ju emot problembarn här på skolan med de resurser vi har, men vi skickar ju tillbaka dem till samma miljö hela tiden. Vi kan inte lösa det. (Vi frågar om skolan borde få mer resurser att gå in aktivt i hemmen.) Det är ett svårt problem . . . Det handlar om individens integritet i sista hand.

Skolpersonalen hamnade i en synnerligen brydsam situation när några elever kom till skolan så smutsiga att de både luktade illa och fläckade ner sina böcker. Hur skulle personalen bära sig åt för att få föräldrarna att förstå att de måste tvätta både barnen och deras kläder? Det kom upp till diskussion på flera konferenser där man försökte hitta lämpliga tillvägagångssätt.

> – Har du varit hemma där?
> – Nej.
> – Ska du ta en titt?
> . . .
> – Det är tydligt att hemmet inte fungerar.
> . . .
> . . . Jag vet inte hur man ska göra när det inte ens hjälpte att doktorn ringde.
> . . .
> – Ska vi inte göra hembesök?
> – Det är svårt!
> . . .
> – Det är känsligt det där.

Lättast var det att angripa problemen för stunden genom direkta åtgärder mot eleverna och att försöka påverka deras inställning snarare än föräldrarnas.

> – Om han är smutsig, skicka upp honom till syster.
> . . .

Det är bestämt att alla lärare ska gå igenom hygien på gymnastiken för ungarna och passa på att tvåla in de smutsigaste och visa dom hur . . .

. . .

Vi har haft otaliga lektioner om hygien och pratat om hur det ser ut hemma. Dom berättar ju alltid då . . . Badrum vet jag att dom inte har.

Kolleger som föräldrar

Om problemelevernas föräldrar samtidigt var *arbetskamrater*, blev det känsligt för lärarna att handla. Det påverkade deras syn på problemen, som ibland tolkades välvilligare. De undvek att kontakta elevvårdsexperterna, om de visste eller antog att föräldrarna tyckte att det var att överdriva problemen. Men när problemen ändå oroade lärarna, drog de sig för att tala med föräldrarna. Rektor insåg i ett par fall den risken och uppmanade en klasslärare:

Även om det är jobbigt, tala med Aina (mamman) att det inte är riktigt bra och fråga om man inte ska göra en del så att flickan får ett ökat självförtroende.

Men även rektor kunde påverkas av det känsliga i att arbeta med elevvårdsfall där föräldern var en kollega. Effekterna av det blev desamma: brist på ågärder, försök att kringgå föräldrarna vid en åtgärd och formulering av elevens problem på ett så förmildrande sätt som möjligt. Han kunde på så sätt ge läraren stöd i hans bortförklaringar:

I lärarrummet:

L – Jag tror inte att hon upplever sin mobbning.

R – Hon har blivit mycket bättre . . . Ger de sig på henne så klarar hon av det också.

. . .

FP – Ja, men dom har ju gett sig på henne flera gånger!

L – Hon säger att det inte är nåt.

FP – Det är en vanlig mobbningsreaktion att inte säga något, att inte vilja erkänna för sig själv att hon har blivit mobbad.

Rektor uttryckte senare i en intervju sina betänkligheter i klartext:

Det är extra besvärligt det här eftersom mamman är lärare. Man vill inte blanda sig i så mycket.

Man ska inte dramatisera problemen

Att prata med föräldrar om olika elevvårdsåtgärder för att hjälpa deras barn kunde också vara känsligt eftersom föräldrarna kunde missförstå vidden av åtgärden. Vi har gett exempel på hur föräldrarna tillskrevs en bristfällig kunskap om skolvärlden. Som en följd av det framhöll många på Björkskolan risken att föräldrarna *dramatiserade* sina barns problem och de hjälpåtgärder skolan vidtog. Det blev ett bekymmer för speciallärarna:

Jag är väldigt försiktig, och jag tror inte den här skolan har tagit bort helt den där inställningen, att när en lärare ringer då är det något fel . . . Jag har inte genomfört skriftliga meddelanden hem. Det ska komma i nästa omgång.

. . .

För klassföreståndaren är det sanktionerat (med kvartar) men för mig är det svårare. För varje förälder kan det vara lugnande tror jag om *inte* specialaren ringer. Detta säger jag med risk för att vissa föräldrar tycker att det är dålig information om jag inte ringer. Om dom tror något speciellt, då kommer dom alltid. Speciellt efter kvartarna.

Även klasslärarna tvekade inför risken att det kunde drabba eleven om man ringde hem och berättade om hur besvärligt det var i skolan. Den risken var särskilt stor om föräldrarna betraktades som stränga och hårda.

Jag har ringt hans mamma igen. Hon säger ju bara att han är likadan hemma, lynnig och jag gillar inte så mycket att ringa

– Hur kommer de att ta det när jag ringer hem och berättar att Gunnar . . .?

hem eftersom Martin ogillar det så mycket. Jag tror att föräldrarna är stränga mot honom.

Sådana betänkligheter gjorde att skolpersonalen ville sovra de upplysningar föräldrarna fick från skolan:

Ur en evk:
SL – Jag har talat med mamman om DLS-test (läs- och skrivprov). Hon skulle vilja veta om han fattar vad han läser.
E – Vi får väl titta om och när han är testad. Föräldrarna har ju jobbat mycket med honom.
E – Jag tror inte att det är nyttigt för sådana föräldrar att veta så mycket.
SL – Ja, nuffror kan de inte få veta.

Återigen ser vi hur personalens sätt att förhålla sig till föräldrarna påverkades av ett avståndstagande från deras kravfyllda inställning till sitt barn. Även om föräldrarnas stöd därhemma var önskvärt så ville personalen inte få det med vilka metoder som helst.

Att lärarna ville skydda en elev kunde också bero på en rädsla för att elevens problem skulle förvärras, i de fall läraren misstänkte att föräldrarnas sätt att reagera på barnets svårigheter var en del av förklaringen till dem. Lärarnas dåliga insyn i hemmen gör det naturligtvis fullt möjligt att de missbedömde dessa risker.

Skolpersonalens försök att inför föräldrarna avdramatisera elevernas svårigheter kunde dessutom leda till en förtroendeklyfta i de fall föräldrarna inte gick med på att se problemen som bagatellartade:

En mamma:
När man ringer till skolan så säger dom att det är ju inget annat problem än att hon har svårt att läsa, men det är ju inte ett så litet problem. Det är ju allvarligt, eftersom allt annat i skolan hänger ihop med att man kan läsa. Det går väl an när man har haft muntliga genomgångar, men både i matte och i oä så blir det svårigheter, när hon inte kan läsa. Hon kommer inte att orka med det här.

Rektor delade inte lärarnas rädsla för negativa konsekvenser av kontakt med föräldrar i problemfall. Han hade tidigare rutinmässigt tagit kontakt med berörda föräldrar, när det tagits ett beslut i evk om t.ex. specialundervisning. När vi var på Björkskolan hade han av hänsyn till lärarna upphört med det:

> Det blev en stressfaktor för lärarna, men jag vill ha (föräldrarnas) syn på problemen och diskutera hur man ska handha dem hemma hos dem. Lärarna kände sig kontrollerade. Kanske berodde det på litet slarvigt språkbruk, "jag kollade upp", men visst blir det en viss kontroll. Många menar att man dramatiserar svårigheterna för föräldrarna, att vissa ställer för stora krav där hemma ändå, men det hör ju jag (i telefon) och kan motverka det. Ja jag tror att föräldrarna upplever den här kontakten som positiv.

Rektors inställning har stöd i läroplanens rekommendationer:

> Fråga om åtgärder beträffande specialundervisning avgörs av rektor, som delger föräldrarna beslut om åtgärder och informerar om syftet med dessa. (Lgr 69 s. 78.)

Skenåtgärder och dubbelspel

Skolpersonalens förhållande till föräldrarna blev i många elevvårdsfall ett *dubbelspel* där föräldrarna hölls okunniga om vilken syn skolpersonalen hade på dem och eleven och i vissa fall även om vilken kunskap personalen satt inne med eller vilka åtgärder de tänkte vidta.

Dubbelspelet bestod ibland i skenåtgärder. Det förekom att man uttryckligen sade sig vidta åtgärder mot en elev för att på så sätt tillmötesgå föräldrarna även om åtgärder egentligen inte behövdes. I ett fall fattades beslut om placering av en elev i samordnad specialundervisning med föräldrarnas "behov" som argument.

> *Ur en evk:*
> —. . . Föräldrarna önskar privatundervisning men det gillar inte Karin. Hon vill gå i klinik. Föräldrarna vill och vill inte.

– Hon är medelpresterande, kunde ligga bättre.
– Hon mår väl i kliniken.
. . .
– Ring hem och erbjud föräldrarna klinik. Mamman kan känna stöd över att vi bryr oss om.
. . .
– Dom har jobbat ihjäl ungen.
– Det kan ligga någonting i det.

Beslutet kommenterades i en intervju:

– Egentligen är det föräldrarna som behöver det (specialundervisningen).

I ett annat fall hände det saker bakom ryggen på föräldrarna. Mamman bedömdes som överbeskyddande men ingen talade öppet med henne om det. Elevvårdarna och lärarna beskrev hur mamman skjutsade och hämtade sin dotter, besökte henne på raster med kompletterande kläder, kom till henne med mat och godis på lunchrasterna och oroade sig för henne hälsa och för om hon skulle orka med gymnastiken, lekarna på skolgården och kraven på lektionerna.

Elevvårdspersonalen var generellt skeptisk till mamman, men valde att inte ingripa mot henne. I stället försökte de genom ett taktiskt spel få henne att förstå att om hon ändrade sitt beteende så kunde hon hjälpa sin dotter med "hennes skolproblem". De gick mamman till mötes i uppfattningen, om hur svårt det var för eleven, för att om möjligt bryta hennes överbeskydd av sitt barn. Med henne diskuterade man enbart eleven och gav konkreta råd om hur mamman skulle få sitt barn att själv gå till skolan genom att klä på henne tillräckligt, låta henne slå följe med en kamrat osv. Skolpersonalen utgick hela tiden från dotterns s.k. problem trots att alla inblandade såg mamman som det egentliga problemet. Samtidigt följde elevvårdsexperterna och flickans lärare fallets utveckling genom att hålla utkik efter om mamman dök upp för att besöka sin dotter under skoltid. Ur en intervju framgick:

L – Det har jag missat några gånger. Birgitta (SL) har dock lyckats upptäcka mamman ett par gånger. Det har jag berättat för kurator som tillsammans med psykologen skulle gå ut och spionera . . .

Även nästa fall är ett exempel på att skolpersonalen hade fått fram uppgifter om föräldrar, som de valde att inte ta upp med dem, samtidigt som de själva flitigt diskuterade dem sinsemellan och med andra.

En pojke hade begått ett brott. Han anförtrodde sig åt sin klassföreståndare, som i sin tur kontaktade kurator som talade med eleven. Brottet polisanmäldes men ingen myndighet hörde av sig till skolan i samband med händelsen vid denna tidpunkt. Läraren kontaktade hemmet eftersom eleven efter brottet höll sig hemifrån och sov över hos kompisar. Läraren informerade också psykologen om det inträffade. Kurator talade med skolsköterskan och hörde med socialförvaltningen om de hade fått någon anmälan och ringde även föräldrarna. Samtliga elevvårdare drogs alltså in i fallet. Ingen talade öppet med föräldrarna om att skolpersonalen kände till att eleven begått brottet. När polisen så småningom kom till skolan nekade eleven helt till det brott han tidigare erkänt för lärare och kurator. Skolledningen talade informellt om för polisen att eleven tidigare erkänt.

När pojken nekade ändrades sättet att se på föräldrarna. Personalen tillskrev dem skulden för hans nekande och antog att föräldrarna, genom att få honom att neka, ville slippa ekonomiskt ansvar för brottet.

Det är inte på det här sättet man hjälper honom, genom att lära honom att ljuga för polisen. Dom har gjort honom en väldig otjänst där.

. . .

En skräckgrej. Ruskigt att han har kommit i kläm mellan skolan och hemmet bara på grund av pengar.

Utöver dessa upprörda kommentarer vidtogs inga åtgärder efter elevens helomvändning. Läraren förklarade detta:

> Jag har hamnat i en svår situation eftersom, när jag i princip inte vet något, kan jag inte ringa dom.

Det rådde ingen tvekan om att föräldrarna visste att det var eleven, som hade begått brottet, men de visste inte att skolan också visste det.

Skolpersonalen satte här en gräns för hur långt de ville gå i öppenhet gentemot föräldrarna. En tolkning av det kan vara att skolpersonalen inte ville, vågade eller ansåg sig kunna ta konsekvenserna av att bryta igenom det outsagda mellan skolan och hemmet. Man värjde sig för den intensiva insats i familjen, som en sådan åtgärd skulle kunna medföra, för att ett rimligt förhållande mellan elev, skola och föräldrar skulle kunna byggas upp. Man ansåg att eleven tappat förtroendet för sina föräldrar, men bidrog inte till att det återupprättades. Personalen uttryckte en känsla av ett slags föräldralikt ansvar för eleven, vilket tillsammans med skolans avståndstagande fran föräldrarna medförde en risk för att motsättningen mellan eleven och dem i stället skärptes.

När skolpersonalen ansåg att en förälders handlingssätt direkt kunde vara skadligt för en elev hände det att de påverkade eleven bakom ryggen på föräldern. I en intervju berättades om ett hembesök:

> Pappan har sagt till Åsa att mamman inte orkar med henne och inte tycker om henne. Åsa får också höra på stan att det är för hennes skull som dom har skilt sig. Jag hade mamman här i går och hon sa att barnen inte har någonting med det här att göra. Jag berättade vad pappan hade sagt och då skrev hon ett brev till Åsa som vi tog med oss på hembesöket.
>
> . . .
>
> Vi hade gjort upp så att speciallärarен gick in och hade lektion med henne så att vi kunde tala med pappan i enrum. När speciallärarен kom ut för att dricka kaffe så gick jag in för att tala med Åsa i enrum. Hon berättade att hon ville att mamman skulle komma tillbaka, att hon tycker mycket om sin mamma och inte som pappan påstår är rädd för henne. Hon fick brevet från mamman och hon läste det.

Goda skäl för brist på information

Vi har ovan sett hur skolpersonalen på olika sätt försökte undvika kontakt med föräldrarna eller lät bli att berätta allt för dem. De formella kraven på att informera hemmen kan ändå sägas vara uppfyllda. Personalen på Björkskolan utnyttjade bara det handlingsutrymme som fanns, eftersom så få förfaranden i samband med elevvårdsåtgärder är reglerade. Vad som ska inrymmas i den allmänna informationsplikten är tänjbart.

Mer uppenbara övertramp gjordes då elever fick specialundervisning eller skickades ut på pryo utan att föräldrarna vare sig informerats eller tillfrågats. Skolpersonalen tryckte ofta på att det var viktigt att informera föräldrarna och hade alltid "goda" skäl för de avsteg som gjordes från den principen. Skälen byggde till en del på resonemang om risken för dramatisering, som vi tagit upp redan, men även på behovet av praktiska lösningar på akuta problem.

När det gällde att utan föräldrars medgivande eller vetskap placera elever i klinikundervisning fanns följande skäl mer eller mindre uttalade:

– Klinikundervisningen ska för allas bästa avdramatiseras. Därför får nästan alla elever på lågstadiet gå dit någon gång då och då.

– Klinikundervisningen ska för allas bästa avdramatiseras. Därför kan det vara onödigt att meddela föräldrarna vid ett tillfälligt inhopp i kliniken.

– Placeringen i klinik ingår som en del i att utröna hur stora elevens svårigheter är, för att se om en utredning för eventuell klinikplacering behöver göras. *Då* ska naturligtvis föräldrarna kopplas in.

– Att låta störande elever på högstadiet tillfälligt gå in i obskliniken är ju bara ett sätt att ersätta en korridorutvisning, som ju kan ske utan att föräldrarna informeras.

– Av praktiska skäl måste man snabbt kunna skicka en elev till obsen, när problem uppstått, utan att behöva invänta besked från föräldrarna.

I fallet med den förlängda pryon var skälen dels att inte vänta med beslutet av hänsyn till läraren och eleven själv och hans klasskamrater, dels att läraren tidigare haft kontakt med föräldern, som brukade tycka att vad skolan gjorde var bra.

Liknande typer av "goda" skäl skulle givetvis kunna byggas upp för hart när vilken avvikelse man än ville göra från lagens bokstav och anda. Ändå förekom det inte fler åtgärder direkt i strid med regelverket. Inte ens i de fall skolan har rätt att egenhändigt fatta beslut och föräldrarna bara är tillförsäkrade en besvärsrätt förekom det i praktiken beslut i strid med föräldrarnas vilja.

Till en del kan det kopplas till en återkommande bedömning av att många åtgärder inom elevvården kunde bli verkningslösa om föräldrarna inte stödde dem. Ett uppenbart exempel på när den uppfattningen borde ha passat, var den disciplinära åtgärden ordningsbevis, som byggde på att föräldrarna dagligen granskade lärarens rapport om elevens uppförande. Även syftet med andra disciplinåtgärder och stödundervisning kunde enligt personalen omintetgöras om föräldrarna tog avstånd från dem.

> Vi placerar ju inte mot föräldrarnas vilja för det skadar ju mera än det hjälper.

Planering av konfrontation med föräldrar

Skolpersonalen hade med hänsyn till sitt ibland negativa sätt att bedöma vissa föräldrar skäl att tro att det kunde bli *oenighet* om de åtgärder skolan ville rekommendera. Diskussionerna i evk gick därför i flera fall till stor del ut på att planera hur man skulle få föräldrarna på sin sida.(42)

Som vi tidigare nämnt var en viktig uppgift för elevvårdarna att stödja lärare när konflikter med hemmet var att vänta. Under diskussioner i evk enades elevvårdare och lärare om vilka åtgärder som var nödvändiga i fallen och vilka argument som talade för dem. Det var en form av sammangaddning inför konfrontationen med i deras ögon motvilliga föräldrar:

> E – Det handlar om Per-Olofs fortsatta skolgång. Special-

klass eller klinik. Föräldrarna är inte speciellt förtjusta. Vi vet väl inte nu heller var dom står.

E – I begåvningsprovet står det: pigg, glad, samarbetsvillig, klart under genomsnittet. Antagligen specialundervisning under skoltiden . . . Mamman var helt negativ . . . Allt sammantaget vill jag nog rekommendera hjälpklass.

. . .

E – Vi behöver inte tveka. Du (läraren) får ta kontakt med föräldrarna. *Dom får gärna ringa till mig.* Testet gav resultat som vi fruktat.

SL – *Man ska trycka på* att han vill sitta själv och jobba.

. . .

E – Vi måste jobba på den lösningen, får se hur föräldrarna ställer sig. Han kan ju inte få så mycket hjälp på nästa stadium.

E – *Jag kan ju ringa* och prata om testet.

L – Ringer du först?

E – Ring du (läraren) och *hänvisa till oss.* (Våra kurs.)

Ett liknande fall:

E – Tror du han får stöd hemma?

L – Jag har en känsla av att dom inte fattar hans problem.

. . .

L – Jag vet väldigt lite om hemförhållandet.

. . .

E – Föräldrarna måste väl stötta?

E – Har du (läraren) pratat med mamman om hans problem?

L – Jag fick en upplevelse av att mamman inte förstod.

. . .

E – Vid kontaktkvartarna så får du tala om för föräldrarna att han halkat efter ett helt år och det är naturligt att han då går om, annars kommer han att halka efter hela skoltiden. *Du får hänvisa upp hit om det blir kärvt.*

. . .

E – Vill föräldrarna så kan dom ju *komma upp och prata.*

E – Om dom inte kan prata, så kan du *hänvisa till mig,* men

"Vi behöver inte tveka. Du (L) får ta kontakt med föräldrarna. Dom får gärna ringa till mig."

om dom är med på det, så är det ju onödigt.

E – *Tala om för* föräldrarna hur resultatet var (till läraren).

L – Jag får en känsla av att mamman slätar över när hon säger "han kan inte koncentrera sig".

E – *Vi kan ju säga att han är omogen*, men då kan det bli:

"Hur går det då i 9:an när han blir 16 år?"

. . .

E – Ta föräldrakontakt men snabbt! (Till läraren.) (Våra kurs.)

Elevvårdarna poängterade i dessa fall att de var beredda att hjälpa läraren om det blev problem med att övertyga föräldrarna om det nödvändiga i den föreslagna åtgärden. Man sökte efter de rätta argumenten för att skolans förslag skulle godtas.

I ett annat fall valde elevvårdarna att låtsas som om det var lärarens idé att pröva om en elev var specialklassmässig för att inte väcka föräldrarnas misstankar. De kunde annars ha fått för sig att åtgärden ingick i lösningen av ett annat elevvårdsfall, så att det inte i första hand gällde att hjälpa deras barn. Återigen sökte personalen efter den mest framkomliga vägen:

– Vi får tala med föräldrarna. Psykologen får göra ett test om Lena är hjälpklassmässig. Rektor ska tala med dem. Det är en risk att dom tar det som om hon flyttas för Anders' skull.

– Ja, under den värsta krisen var föräldrarna väldigt upprörda. Dom såg ingen utväg . . .

. . .

– Tala med läraren först om specialklassen så att han kan tala om det för föräldrarna *så att det inte kommer uppifrån.* Och det måste naturligtvis vara för Lenas bästa vi gör det.

. . .

– Ja, du (en av E) får tala med läraren om det. (Vår kurs.)

I en del fall uppsköt lärare en väntad konflikt med föräldrar genom att ge dem bristfällig eller vilseledande information.

L – Vi har bara nämnt till dom att det är fråga om en liten grupp (i stället för specialklass), som han behöver. Vi ville ta det försiktigt.

. . .

SL – Jag var med när läraren träffade mamman. Vi sa bägge att han skulle nog må bra av att gå i en mindre grupp, där han

kunde hävda sig . . . Mamman har varit mycket negativ inför hjälp eller specialklassplacering och därför *vågade vi inte nämna dom orden* till henne. Vi sa att han är unnad mer uppmärksamhet. Man kan säga att *vi försökte förbereda inför en eventuell specialklassplacering.* (Våra kurs.)

När föräldrarna senare påstod att ingen hade talat med dem om specialklass före evk, svarade lärarna att de faktiskt hade gjort det och visst hade de det på sätt och vis . . .

Ansikte mot ansikte

Då kontakten mellan lärare och föräldrar inte räckte för att föräldrarna skulle ge sitt stöd för de åtgärder skolan ansåg behövliga, kallades föräldrarna i flera fall till möte på skolan.

Vid dessa möten var det huvudsakligen rektor som talade och då talade han å hela skolans vägnar. Diskussioner mellan elevvårdarna inbördes var sällsynta, vilket givetvis kan förklaras med att de var så väl förberedda. Argumenten var redan kända för dem.

Att skolans linje slagits fast innan mötet präglade i en del fall innehållet i de samtal som följde.

Köpslående

Då föräldrarna var välartikulerade och kravställande uppstod ett *köpslående* mellan dem och elevvårdarna, eftersom det blev en maktkamp mellan tämligen jämnstarka parter.

Ur evk-diskussion före konfrontation:

– . . . Hon har läs- och skrivsvårigheter men mamman säger att mest är det att hon är lat . . . Hon ställer krav på flickan. Flickan är också omogen. Hon har fått all klinikhjälp hon kan få. Men hon är allmänbildad och begåvad. Man blir ibland förvånad. Hon har gått i läsklass en termin på lågstadiet och då sa man att hon skulle gå om, men det blev ingenting av med det.

. . .

– Vi får väl försöka få hit mamman. Du psykolog kan väl testa.
– Ja om det är mammans önskan. Det kommer inte att bli något annat resultat än det var tidigare (dvs. normalbegåvad).
– Mamman har varit problematisk tidigare. Det är viktigt att ha henne med . . . Man gör ingenting utan att hon är med.

Senare vid den evk där mamman (= F) deltog:

E – Ja, Annika har det ju varit problem med.
F – Hon gick inte om förut trots att hon blivit lovad det . . . Hon skulle må väl av att gå om tror jag.
E – Hon har ju läs- och skrivsvårigheter och normal intelligens. Hon skulle inte bli hjälpt av att gå om.
. . .
F – Jag tror ändå att det vore bäst om hon fick gå om.
E – Ja, men hon slöar till mera om hon får göra om samma sak . . .
F – Ja, men hon får ju vara duktig i dom ämnen hon kan då.
E – Det fungerar inte så.
E – Jo men jag håller nog med om att det kan väcka också att vara bättre i klassen än de övriga.
F – Hon är inte negativ till att gå om . . .
. . .
E – Jag har talat med henne och hon är ju positiv till att gå om.
E – Ja men då måste hon satsa mera nu. Och så får vi se sedan om hon ska gå om eller inte. Hon kanske kan arbeta så att hon inte behöver gå om. Och läs- och skrivsvårigheterna kommer inte att försvinna. Dom kommer hon att ha kvar hela livet.
E – Men det kan ju minska en del och dom brukar ju mogna . . .
. . .
E – Vi kan ju säga att hon får kvalificera sig för att gå om. Hon får visa att hon vill satsa annars kanske hon lägger av helt (skratt).

F – Jag tror inte att hon lägger av. Hon förstår väl att hon måste jobba.

. . .

E – Vi säger väl att hon ska gå om, men att vi kan ompröva det och att hon måste visa att hon kan jobba.

Efter evk:

L – Eftersom mamman hade sagt att flickans problem berodde på att hon inte fick gå om pa lågstadiet så är det väl lika bra att hon fick gå om. Annars skulle samma visa upprepas igen.

Senare på en evk:

E – . . . Hon har skött sig, det sas i klasskonferensen.
E – Då måste vi hålla vårt löfte.

I detta fall var både lärare och rektor uttalat skeptiska till förälderns åtgärdsförslag. Att låta eleven ga om blev en del i köpslåendet med mamman, som hänvisade till ett gammalt löfte. Som motprestation krävde rektor att Annika skulle satsa mer under resten av läsåret. Det befängda kravet att "kvalificera sig" för att få gå om kan tolkas utifrån att skolan gjorde en eftergift.

Kraftmätning

I nedanstående fall var kraftmätningen mellan föräldrar och elevvårdare än mer märkbar. Låt oss ge nagra exempel pa hur meningarna bröts under diskussionens gång. Diskussionen utgick från skolpersonalens önskan att flytta Anders.

L(här kallad Gösta) – Jag orkar inte mera . . .

. . .

F1 – Jag förstår inte varför Gösta är så trött, det har ju gått framåt. Anders borde få stanna i samma miljö.

. . .

F2 – Jag förstår att Gösta är trött. Man kan ju ta ut vilan i skolarbetet eller på fritiden.

. . .

E – Anders hittar ömma punkter. Det är inte det att han slår folk, utan det är vad han säger till någon, som svarar fel, någon som är avvikande.

. . .

F2 – Allt är skitprat och skvaller, kommer från tredje person. Det är egentligen bara mummel i skägget, inget konkret om vad Anders egentligen gör.

E – På det sista mötet hade folk faktiskt gjort det (exemplifierat). Om man tittar efter hur det var innan Anders kom och hur det är nu så är det ju problem.

. . .

F2 – Anders har tolererat mycket. Han har blivit mobbad hårt hela terminen av en viss kille. Han blev utfryst. De andra hotades med stryk om dom pratade med Anders. Det har varit mycket skitsnack, negativa förväntningar här i skolan när han kom hit . . .

. . .

F2 – Han är kunskapsmässigt efter på grund av att han bara spelat pingis och druckit kaffe med obs-läraren. Skoldaghemmet är inte något alternativ. Vi har talat med dom och de sa att Anders är inte någon lämplig typ för dem.

E – Man måste ju ha ett alternativ.

. . .

F1 – Han är ju intelligent, men upplever ibland att han inte får beröm. Han upplever att Gösta blev sur en gång, när han var bäst.

L – Det här visar ju att Anders måste vara sjuk för något sådant gör jag aldrig!

F1 – Ja men det kanske . . .

L – Ja, då är det du som är sjuk om du tror på det.

Föräldrarna kritiserade skolan hårt, tog fram helt andra problem, ifrågasatte lärarens uppfattning och framförde egna krav. De argument och motargument som citeras ovan följde inte så direkt på

varandra. Under den korta men intensiva konferensen vävdes i stället argumenten i varandra och i det aktuella replikskiftet gjordes hänsyftningar till och gavs gliringar som anknöt till tidigare repliker. Spänningen var stor. Vaksamheten gentemot den andres argument och beredskapen att ta tillfället i akt att ge ett tjuvnyp var hög.

Vi ser också hur hänsynen till läraren, klasskamraterna och deras föräldrar kom in i fallet, som argument för att få Anders' föräldrar att inse att problemen var allvarliga. För allas bästa borde Anders byta klass.

Påtryckning

För de föräldrar som hade svårt att tala för sin sak, när de satt vid konferensbordet med elevvårdarna, blev situationen en helt annan. Elevvårdarna radade upp sina argument utan att fråga efter hur föräldrarna kommit fram till sin avvikande mening. Snarare framställdes skolans åsikt som den självklart riktiga för elevens bästa. Att det kunde ligga andra hänsyn bakom var dolt för föräldrarna.

I nedanstående fall hade en elev vid vårtest rekommenderats uppskov. Av misstag hade han ändå placerats i årskurs ett hos en lärare, som redan dessförinnan fått många krävande elever. Läraren beklagade sig över misstaget. Elevvårdarna som kände till det försökte reparera misstaget genom att förmå föräldrarna att ta pojken ur skolan. Föräldrarna motsatte sig förslaget eftersom pojken ändå fått börja.

Ur evk:

> E – Vi ska prata om Willys skolgång. Nu har han gått i fem veckor. Vi har haft inskolningskonferens och som psykologen tror är det osäkert hur han ska klara sig. Han klarade sig sämre än vi trodde (sakligt fel, vår kommentar).
> F – Men gick det inte bra i början?
> E – Vi kan inte vänta oss att han ska lära sig så mycket.
> F – Vi tycker att han ska få gå om i så fall, vi vill inte såra honom. Han tycker det är så roligt.
> E – Ja, det är klart att vi förstår, men var utvecklas han bäst?

Hos oss eller i lekskolan? Du (läraren) kan ju ha honom hos dig men du kan inte anpassa dig helt till honom.
F – Ja i lekskolan lär dom sig mycket och dom får ju springa omkring.
L – Ja, men när det gäller att sitta still så är han mogen för första klass.

. . .

E – Om han ska utveckla sig bäst är lekskolan det bästa och skolan det näst bästa.

. . .

E – Har ni pratat med maken om det här?
F – Han anser absolut att Willy ska gå kvar. Kan vi inte ta hem nåt?
E – Vi ska inte ha såna ambitioner utan låta honom utveckla sig själv.

. . .

F – Vi har inga fordringar. Han kanske mognar.
E – Han kan få luckor.
E – Ja, tala om för din man att *vi* tycker att det vore bäst om han flyttade till lekskolan . . . men vi hoppas att ni inte kommer tillbaka om ett år och säger att det var ett misstag.

. . .

F – (med stor tvekan) – . . . Kanske ändå att . . .
E – Jag tycker att du ska tala med din man om vad vi har sagt här i dag.

Villkorlighet och reservationer kopplades till att skolan frånsvor sig ansvar för följderna av att låta Willy gå kvar i skolan. Ansvaret lades i stället uttryckligen på mamman, som inför det hot som det innebar blev orolig och tvekade i sin egen uppfattning.

Förutom att sådana påtryckningar kunde fungera effektivt i en aktuell diskussion med motsträviga föräldrar beredde den mark för kommande argumentation. Elevvårdarna kunde i ett senare skede hänvisa tillbaka till sina uttalanden och på så sätt få stöd för sina bedömningar och krav på åtgärder. Med tanke på föräldrarnas svaga ställning i dessa fall, måste en sådan överensstämmelse mellan förutsägelse och faktiskt utfall kunna fungera som ett oveder-

sägligt argument. "Vad var det vi sa . . ." är ett argument som förstärker motpartens underläge.

Om vi granskar *sakligheten* i de argument elevvårdarna framförde mot föräldern ovan kan vi jämföra med resonemanget i nedanstående fall av oenighet mellan skola och föräldrar. Både utgången och "bevisföringen" blev en annan, men så rörde det sig inte heller om några gamla misstag eller behov av hänsyn till en överbelastad lärare.

(strax efter på samma evk som ovan!)

> E – Det är du som varit orolig. Läraren liksom psykologen tycker att det går bra. Orsaken till att du var tveksam var väl att han är sent född?
> F – Ja, jag tyckte att han var omogen. Det tyckte förskolläraren också . . .
> E – Här på skolan är det en lugn miljö, om man jämför med lekis. Hans resultat är något under genomsnittet . . . i hans fall fråga om mognad. I fyran kanske han har hunnit ifatt.
> . . .
> E – Var tror du själv att han utvecklas bäst?
> F – Skolan är nog bättre.
> E – Det finns ju möjligheter att gå om.
> . . .
> E – Vi på skolan är inte tveksamma.
> F – Jag har nog bestämt mig nu.
> E – Du blir väl lugnare nu.

Som vi hoppas framgår det också av replikskiftena ovan vilken skillnad i atmosfär, som rådde i de olika diskussionerna. Man kan tänka sig hur olika de stämningslägen var, som föräldrarna lämnades i av elevvårdarna.

Att skolpersonalen valde att driva så olika förslag i fallen har rimligtvis att göra med att de i det första fallet problematiserade eleven utifrån vårprovet medan de i det andra fallet hade en tämligen positiv uppfattning om pojken. Beträffande sakligheten har vi redan tidigare påpekat hur ytligt sett sakliga argument byggdes upp av taktiska skäl.

Uppvisning

I ett fall var en högstadieelev, som uppträtt mycket störande på lektionerna under en lång tid, aktuell för anpassad studiegång i årskurs nio, men eleven och därmed även föräldrarna var negativa till förslaget. Föräldrarna och eleven kallades då till ett möte. Skolledningen hade en uppvisning inför föräldrarna i hur skolpersonalen utifrån sin goda vilja försökte förmå eleven att inse, att han själv måste bjuda till. Ansvarsmodellen tillämpades i renodlad form på eleven. Någon argumentation gentemot föräldrarna förekom inte. De fick bli övertygade av vad som utspelades inför dem. Skolpersonalen ville på så sätt få föräldrarna att ställa upp bakom skolan mot eleven.

En av skolledarna började med att tillsammans med eleven gå igenom alla skolämnen i tur och ordning: Hur går det? Varför går det inte bra? Rektor formulerade som vanligt beslutet:

> Är vi överens om att försöka lägga upp anpassad studiegång, Dag, och sedan besluta tillsammans om det blir bra eller inte? Det kommer inte att utestänga dig från utbildning senare i livet. Vuxenutbildning är ju en möjlighet och klassens schema finns ju alltid att tillgå.

Klassföreståndaren tog upp frågan om hur resten av innevarande termin skulle ordnas.

L – Det kan inte vara som det är nu.
SR – Vad vill du själv, Dag?
Dag – Fråga klassen vad dom tycker, om jag stör jämt.
SR – Ja, man kan få ett ärligt svar och ett förskrämt svar.
R – Om det här fortsätter blir det hopplöst . . .
. . .
SR – Har du något att föreslå?
Dag – Neej.
F – I morse så sa han, eller du, att han skulle skärpa sig, och han sa det faktiskt!
SR – Tror du att vi bryr oss om dig eller inte? Det har faktiskt att

göra med din attityd det här. Om du vill så kan du.
R – Lärare som du inte är rädd för kan du inte lyda. Vi vill ju faktiskt umgås som folk här . . .
SR – Det finns förmåga, men vi får inte fram den. I *ditt* fall är det *din* inställning, som spelar avgörande roll. Vi kan ta till alla typer av åtgärder, men det hjälper bara om du har ork och lust.
. . .
SR (till föräldrarna) – Ni får alltid bilden att det är fel på skolan och det är en försvarsattityd hela tiden. Vi är inte ute efter att hänga någon. Vi vill få allt att fungera.
R – Vi måste ha ert stöd också. Vi är tacksamma om ni tar kontakt med oss.
. . .

Kollegial beredskap

Skolpersonalen hade inte alltid möjlighet att rådgöra med varandra lång tid innan de måste träffa oeniga föräldrar. Akuta konflikter förekom och vi ska här ge en bild av vad som hände i ett lärarrum vid ett sådant tillfälle. Vi återger våra observationsanteckningar så gott som fullständigt för att situationen ska framstå i sin helhet med lärarnas upprördhet, vilja att ställa upp för varandra och beredskap att mobilisera det stöd som fanns att tillgå:

På långrasten berättar Margit Ek om hur det på matbespisningen hade kommit smörpaket flygande först ett, sedan ett till från Sven-Erik i nian. Margit hade gått fram till honom, sagt till honom och tagit honom i håret utan att dra. Han hade varit mycket provocerande och hon hade blivit väldigt upprörd. Då hon hade ringt hem till mamman och berättat om det hade mamman inte riktigt kunnat förstå hennes synpunkter och hennes ilska. Margit tyckte att det var förfärligt att man skulle behöva fråga henne, om det inte var fel att han kastar smörpaket. Mamman hade svarat att han var ju inte ensam att göra det. Mamman hade skrikit ganska mycket åt henne i luren . . .

Britt Westman kommer då in i lärarrummet och säger: "Det är en förälder som söker Margit." Margit försvinner och vi tänkte inte

mera på det. Lite senare kommer hon inrusande alldeles utom sig och ber Karin Sundberg komma med. Hon säger: "Hon tänker anmäla mig det är ju inte klokt." Dom rusar ut bägge två. Stämningen blir efter det mycket hätsk. Gunni Rosén ställer sig upp och säger: "Nej nu får det vara nog!"

> Britt – Vi får väl se hur det blir. Men blir det en anmälan sa måste vi undersöka hur rektorerna kommer att ställa sig till frågan. Om rektorerna inte haller oss bakom ryggen i det här fallet, så tycker jag definitivt att vi ska sluta äta med barnen i matis och inte åta oss någon vidare vakthållning . . . Vi har ju ett ansvar och när det gäller, vad får man för det? – en anmälan!
> Gunni – Är Margit ansluten eller . . . ?
> – Nej, hon är visst inte det.
> Gunni – Ja, det är ju i sådana här fall det verkligen är bra att ha förbundet bakom sig.

Samtalet mellan mamman, pojken, Karin Sundberg och Margit Ek drar ut på tiden, varför Gunni och Britt tar in deras respektive klasser och sätter dem i arbete. Lite senare kommer Karin in och berättar att det har ordnat upp sig. Mamman har tagit tillbaka hotet om anmälan, men Karin svär över mamman:

> . . .
> Jag skulle velat ha slagit till henne. Hon ljög ju medvetet och sa att pojken hade kommit hemspringande gråtande och sagt att Margit hade slitit av honom stora hårtussar ur håret och det hade hans kamrater varit vittne till. Lite senare under samtalet så säger hon att hon själv hade ringt ut till Sven-Erik i skolan och bad honom komma hem. Man kan inte säga emot sådana här föräldrar. Dom måste hållas med, och försöka lugna ner dom. Jag upplevde att det var min roll att få lugna ner Margit och mamman . . . Jag sa: Du är en bra morsa du, ta hand om grabben din. Det hade tydligen gått hem.

Rasten efter tackade Margit för Karins medverkan och sa:

Om du inte hade funnits så vet jag inte vad jag hade gjort för jag var enormt arg.

I upprördheten över elevens tydliga disciplinbrott och inför hotet om anmälan moraliserade lärarna över mamman; över att hon inte självklart höll med om att pojken handlat fel, att hon ursäktade honom och att hon ljög om vad som hänt. Men de löste konflikten genom att en av dem gick in som medlare mellan föräldern och den anklagade läraren. På så sätt kunde de överbrygga de upprörda känslor som annars kunde ha låst både lärare och förälder.

På samma sätt kunde elevvårdarna gå in och fungera som kontaktlänk mellan en lärare och förälder, som var oeniga om synen på ett barns problem och misstrodde varandra. Nedan återger vi en lärares version av ett sådant förhållande, där det ingick flera av de beståndsdelar, som vi diskuterat tidigare: mamman hade del i flickans problem, hon hade en snedvriden kunskap om skolan och en oberättigad misstro mot lärarens goda vilja när det gällde barnet:

Mamman sa att Anna vägrade att gå till skolan. Jag lovade att ringa upp henne. Hon skyllde på mig att jag inte ställer upp på Annas sida. Nu sitter hon hemma. I går kunde psykologen få hit henne. Nu fick jag en lapp. Jag ringde psykologen, som skall ringa henne på eftermiddagen. Mamman anser att jag är hård mot Anna. Jag sa att det kommer ju bara fram negativa saker hemma. Det positiva som vi har gjort, det ser hon ju aldrig. T.ex. har jag låtit Anna göra saker, som dom andra inte fått, t.ex. sköta blommorna. Jag har gjort det så att hon inte skall märka att hon är speciellt utvald för det är ju inte meningen. Mamman sa att vi försöker fråga ut Anna ordentligt innan hon tror på henne, men jag kan bara inte tro på Anna jag måste ju höra klassen också. Jag frågade några i klassen, som jag litade på, om dom tycker att jag har varit orättvis mot Anna men det tycker dom inte. Nu skall vi träffas mamman, psykologen och jag. . . . Nu är det helt brutet mellan oss. I julas förstod vi varandra, men det gör vi inte längre.

Genom att vara den som både förälder och lärare kunde vända sig till och genom att fungera som medlare vid möten dem emellan lyckades psykologen i detta fall få både läraren och föräldern att ändra inställning till varandra och till barnet. Det utgjorde en förutsättning för att läraren sedan skulle kunna tillämpa avvikarmodellen på Anna.

Efter konfrontationen

Vi har sagt att skolpersonalens förhållningssätt gentemot föräldrar bland annat byggde på andras och egna erfarenheter. Det var därför väsentligt för oss att granska hur skolpersonalen allt eftersom kommenterade sina nya erfarenheter. Elevvårdarna gav följande berättelse om och kommentarer till ett möte med föräldrar, som inte gått med på att deras pojke skulle placeras i specialklass på en annan skola.

> Föräldrarna var här i går . . . Dom hakar upp sig på att han ska åka till Asphult. Vi försökte att tala om det, men det gick inte förrän jag fräste i lite åt pappa Cederström: Det är bara du som talar om Asphult! Torsten är svagast i klassen. Dom undrar varför bara Torsten ska gå i specialklass, men ingen har mera hjälp i klinik på Björkskolan. Alternativet är att gå kvar eller Asphult . . . Då föräldrarna är emot det så går det inte att placera honom. Han kommer att få gå kvar, men det kommer inte att fungera . . . Vi sa det till föräldrarna och att vi får lov att återkomma till hösten eventuellt om lärarna upplever att dom inte kan ha honom där . . . Torsten säger att det bara är fel på honom och att dom bara säger till honom och inte dom andra. Vi sa ju att det är ju flera . . . men han hör inte dom andra, uppfattar inte när dom blir tillsagda, eftersom det inte rör honom. Pappan och han verkar fungera på samma sätt ungefär. Dom tänker bara att till Asphult ska han inte och jag undrar om han förstår, när dom gick, att han inte ska dit . . . "Karin (SL) säger att Torsten gör framsteg", sa dom och jag sa att även den svagaste gör ju framsteg . . .

(Intervjun hölls bara någon dag efter mötet, vilket kan förklara att stämningen fortfarande var upprörd. Att dessa konfrontationer var påfrestande för skolpersonalen har förhoppningsvis framgått av våra citat. Det var påfrestande att övertyga i förväg negativa föräldrar om skolans goda vilja eftersom föräldrarnas omedgörlighet misstänkliggjorde skolpersonalen. Detta var dubbelt känsligt eftersom hänsynen till de andra fanns i bakgrunden och personalen eftersträvade att arbeta för barnens bästa. Det finns skäl att hålla det i minnet och att deltagarna rimligtvis kan ha haft ett behov av att avreagera sig den spänning som byggts upp genom häftighet och hårt språk.)

Torstens föräldrar framställs på ett sätt som påminner om de fall där elever betraktades som inte fullt normala (se s. 91). Föräldrarna "hakar upp sig", "förstår inte" och "verkar fungera på samma sätt" som pojken, som låg under det normala på intelligenstest. Beslutet att inte placera pojken var en eftergift till dessa föräldrar, gjord med en klar reservation. Inför oss gav elevvårdaren ovan en helt negativ prognos för eleven.

Sådan såg alltså grunden ut för det fortsatta "samarbetet" mellan skolan och hemmet i det här fallet, ett samarbete som måste fortgå i många år.

Även nästa exempel visar en uppgivenhet som resultatet av skolpersonalens summering av försöken att tillsammans med föräldrarna lösa en elevs svåra skolsituation:

> Helst skulle man ju bearbeta hela familjen, få den att ändra attityd till omvärlden. Ett jättearbete. Det skulle krävas en mindre naturkatastrof för att det ska komma någonting. Pappan bygger upp försvarsmurar mot vad som händer. Anfall är bästa försvar för honom oavsett vad som händer . . .

I ett fall där den uteblivna åtgärden inte var en eftergift till föräldrarna i första hand utan berodde på att elevens lärare efter en tid ställde sig bakom föräldrarnas syn på eleven och vad som borde göras, kvarstod elevvårdarnas negativa uppfattning om barnets möjligheter. En av dem som råkade träffa mamman med barnet berättade för oss hur det intryck han fick bekräftade att barnet

hade problem och att mamman inte klarade av det. Han hade också passat på att ge uttryck för sin åsikt till henne:

> Jag sa att de helt och hållet hade läraren att tacka för att han går där fortfarande och att de borde vara glada att han får gå kvar. Det tycker jag också verkligen.

Elevvårdarna hade lagt ner stor möda och tid på att praktiskt ordna förutsättningarna för den tänkta åtgärden. "Allt var ordnat . . . Då sa fröken: – Han stannar!"

Som en samtidig bekräftelse på att negativa förväntningar fanns och byggdes upp vill vi ge ett exempel som helt strider mot de tidigare:

> Där gick det bättre än väntat. Jag har tyckt att hon har verkat låst under årens lopp men hon tror ju på att han skall gå om. Hon var förståndig, lyssnade och hade vettiga åsikter . . . Det var positivt att mamman hade sonens bästa för ögonen . . .

Att de positiva konstaterandena behövde göras säger i sig hur negativ den bild var, som elevvårdaren hade före mötet med den mamman.

Vi har här sett hur skolpersonalen i flera fall utgick från en negativ bild av föräldrarna. De förberedde sig väl inför mötena med dem och var sinsemellan eniga om vilken åtgärd som var den rimligaste. Under konferenserna framkom tydligt att skolpersonalen försökte få sina negativa förväntningar bekräftade samtidigt som de argumenterade för sitt åtgärdsförslag. Konferenserna blev spänningsfyllda. Slutsatserna för skolans del var i flera fall negativa. Vi såg exempel på uppgivenhet, en än negativare uppfattning om föräldrarna och tvivel inför möjligheterna att påverka dem samtidigt som man trodde att det var oundvikligt att eleven skulle få problem i framtiden. I de referat och kommentarer skolpersonalen gav oss efter konfrontationerna saknades i flera fall de sakskäl föräldrarna tagit fram. Kvar blev bedömningen av dem som fastlåsta till den grad att det var befogat att anse dem vara underbegåvade eller psykiskt störda. Elevvårdarna verkade inte sätta sig in i dessa

föräldrars sätt att se på sitt barns situation. Föräldrarnas sakskäl togs inte på allvar. Elevvårdarna uttryckte ingen förståelse för hur föräldrarna kunde uppleva att kallas till skolan för att diskutera en fråga där de ansåg att skolan ville göra något, som var skadligt för deras barn. När vi kom hem till föräldrarna i några av dessa fall fick vi ett helt nytt perspektiv på Björkskolan och vad vi observerat och hört där.

Några föräldrars syn på Björkskolan

Läsaren påminns om att vi inte hade några förutsättningar att följa föräldrarnas spel bakom kulisserna på det sätt som vi observerade de anställda på Björkskolan. Vi lyssnade på de senare när de reagerade i akuta situationer i lärarrummen, när de slipade sina argument inför möten med föräldrar, och när de vid val av åtgärd tog hänsyn till än den ena, än den andre. Föräldrarna såg vi möjligtvis i konferens, men i övrigt endast vid ett intervjutillfälle inbokat i förväg. De hade därför stora möjligheter att framställa sig själva i så positiv dager som möjligt. Dessutom hade de inte ett under lång tid uppbyggt förtroende för oss varför risken för att de var återhållsamma mot oss var mycket större.

Skolpersonalen hade på olika sätt gett oss en negativ bild av flera föräldrar till barn som i något avseende utgjorde ett problem i Björkskolan. Vi väntade oss därför att det skulle vara svårt att få kontakt med dem, men de allra flesta bjöd hem oss på kaffe och gav oss en lång intervju under avspända former. Bara det rubbade den negativa förväntan vi byggt upp under året på skolan. Den bild av dem vi fick under intervjuerna blev dessutom betydligt mer nyanserad än den skolpersonalen förmedlat till oss i flera fall.

Misstro

Flera föräldrar såg skolan som delaktig i sina barns problem. Det förekom att en auktoritär eller kravställande lärares sätt att förhålla sig ansågs direkt skadligt. Täta lärarbyten påstods ha orsakat väldiga problem i en klass. I andra fall hade skolan enligt föräldrarna underlåtit att vidta åtgärder för att hjälpa barnen. De hade inte

fått stödundervisning i tid eller fått med sig arbetsuppgifter hem när det behövts. Skolmiljön i sig kunde ses som skadlig för barnen, så att de fick försämrat språk för att bara en del av deras ordförråd användes i skolan eller så att springet mellan skolsalarna och stressen under lektionerna gav problem. Klinikundervisningen ansågs förlora en del av sina positiva effekter genom att elever som störde varandra gick där samtidigt.

Flera föräldrar tog självmant upp mobbning, som ett allvarligt problem i skolan. De var upprörda över att föräldrarna måste ta initiativ för att skolan skulle göra något åt det. I ett av dessa fall berättade en mamma:

> (Mobbning) förekommer en hel del på skolan. En grannes systerson som varit lite kraftig, han teg och led. Mamman försökte få honom att flytta från klassen, men det gick inte . . . (Min pojke) gick i en klass där det fanns en kille som var tyrann. Han bollade bland annat på barna. Han gav sig på ungarna på rasterna . . . (Hon sa till sin son) Om det skulle vara så att han ger sig på dig så ta taxi och åk hem. Nästa dag så kom han hem i taxi . . .

Mamman hade vägrat släppa tillbaka pojken så länge "tyrannen" fanns kvar i klassen. När andra föräldrar också protesterat hade det hållits ett föräldramöte, där läraren uppmanat dem att visa större förståelse för mobbaren. Mamman kommenterade:

> Även om det var synd om killen så kunde jag ju inte annat än ta mitt eget barns parti. Till slut blev han flyttad till obskliniken tror jag, men i sexan kom han tillbaks till klassen och nu är han hur bra som helst. Hör man någonting om mobbning, så ska man absolut ta kontakt med föräldrarna och rektor och spinna vidare på det hela. Och man ska ta ungen ur skolan och stå emot.

Föräldrarna berättade också om hur skolans elevvårdsåtgärder hade fått negativa följder för barnen. En mamma berättade hur hennes ene son, som under skoltiden gått i specialklass, hade känt

det som en stämpel på sig, när han sökte jobb. Han hade därför sagt:

> – Aldrig specialklass för (brorsan) för då får han den stämpeln på sig . . . Specialarn säger dom. Så säger dom om alla i den klassen. Hellre flyttar vi, än låter Bosse gå i specialklass.

Skoluppskov som innebar att barnet fick sluta skolan efter inskolningsperioden blev i flera fall en mycket negativ upplevelse för föräldrarna och barnen. I ett fall blev föräldrarna helt tagna på sängen av att en sådan åtgärd över huvud taget var möjlig.

> Först fick han börja skolan och gå en månad och sedan fick han sluta. Han var så positiv till skolan. Det var hemskt svårt för honom och oss när han slutade. Dom andra barnen stod som en ring kring honom och frågade varför han inte gick i skolan . . . Han fick plocka hem sina saker från skolan. Han fick gå tillbaka till samma lekis som förut. Vi visste inte att dom kunde få sluta efter ett tag så där. Det kom som en stor chock för oss, mig i alla fall. Sen har vi fått höra att det är så. Det är svårt att ta det. Rektor hörde det och talade om frukt som mognar och sånt fint. Men man måste inse att det kan bli svårt även för Ralf. Jag vet det inte, om han bär det inom sig.

Föräldrarna berättade också om hur skolpersonalen på olika sätt hade fört dem bakom ljuset i samband med beslut om åtgärder för deras barn. Föräldrarna hade i ett fall förespeglats att deras barn skulle komma i en liten lugn klass som visade sig vara en mycket orolig och bråkig grupp.

En annan elev hade förespeglats att han skulle få betydligt fler kamrater i den lilla specialklassen, men i stället blev han mobbad:

> Dom klådde honom på vägen till och från skolan. Jag måste ibland stå och passa på honom så att han skulle kunna komma hem helskinnad. Han bodde bara en liten bit från skolan, men måste gå långa omvägar för att dom inte skulle få tag i honom.

> En gång kom han hem och var alldeles blåslagen och det hade hänt under en lektion. Fröken var borta och ringde . . .

I en del fall framstod omplacering av eleverna för föräldrarna som ett sätt att förvara eleverna utan att ge dem meningsfull undervisning. Dessa föräldrar ansåg att deras barn därigenom fått stora kunskapsluckor. Det gällde i ett fall placering hos en viss lärare i en normalklass. I flera fall riktades den kritiken mot obskliniken:

> (Obsläraren) var reko, men det var urtrist (för Torbjörn) att sitta och titta på honom dag ut och dag in. Dom gjorde en del studieförsök men det var mycket kaffe och spel. (Läraren) är den typen, fast han verkar väldigt snäll men att sätta upp ett mål och driva undervisningen ditåt är inte hans stil. Det seglar som vindarna far.

Skolpersonalens information om vilka beslut som skulle fattas upplevdes som vilseledande i en del fall:

> Agneta Nilsson (= L) klarade honom bara en hösttermin. Patrik kom hem och sa att han placerats i obs. Två dagar senare kom ett brev att de sökt oss per telefon och inte kunnat nå oss. De hade verkställt ett beslut från trean som vi aldrig hört om. Jag hade bara kommit överens om att han i nödfall skulle kunna skickas till obskliniken, om vi inte var hemma. Jag ringde rektor sedan och han sa muntligen att det var ett vilande beslut på obs.

Då en pojke blivit placerad i specialklass hade skolan inte heller upplyst om att föräldrarna kunde säga nej till placering: "Det kom bara ett skriftligt meddelande".

I en del fall ansåg föräldrarna att skolans argument hade varit ihåliga: I ett fall hade man rekommenderat omplacering av en elev med hänvisning till att han var "trött och slö", men omplaceringen innebar att han skulle få en lång arbetsam skolväg: "Han blir ju tröttare av att åka skolbuss."Ett annat exempel på egendomliga skäl för en åtgärd var:

> Rektor sa att han inte hade någon träning i kontakt med andra människor. Är det då rätt att sätta honom med obs-läraren dag efter dag?

I de ovan citerade berättelserna från föräldrarna om deras dåliga erfarenheter av Björkskolan, kan vi se hur de var mer eller mindre medvetna om att de stod i konflikt med skolpersonalen. En del av dem uttryckte bara uppgivenhet medan andra formulerade starkt kritiska synpunkter och visade en beredskap att ta strid med personalen.

Genom att jämföra föräldrarnas berättelser med vad som hände under deras möten med personalen, har vi kunnat se hur de svarade på skolpersonalens ibland outsagda värderingar och påståenden som misstänkliggjorde föräldrarnas goda vilja och saklighet. De iakttog vaksamt vad som hände under konferenser och drog sina slutsatser ur ett kritiskt perspektiv.

En mamma beskrev hur hennes flicka under en elevvårdskonferens utsattes för påtryckningar, så att hon böjde sig för skolans förslag:

> Rektor sa inte så mycket, men det han sa var kungsord . . . När Titti satt först bredvid mig, så sa hon ifrån att hon inte ville byta klass . . . Men då sa rektor åt henne att hon skulle komma och sätta sig bredvid honom i stället och la armen om henne och då tänkte jag nu får vi se hur mycket hon kan stå emot. Hon tordes då inte säga att hon inte ville flytta . . .

Skolpersonalens förhållningssätt tolkades av föräldrarna utifrån deras upplevelse av konflikt. En mamma kände sig direkt motarbetad i sina försök att organisera ett motstånd mot skolans åtgärder. När hon bad om att få namnen på en grupp föräldrar, vilkas barn skulle flyttas på samma sätt som hennes egen flicka, vägrade skolan enligt henne att lämna ut namnen:

> Det var fem stycken från Björkhult som skulle få åka och jag ville ha deras namn. Jag bad om det, men det fick jag inte för då hade vi väl blivit för mäktiga för dom.

En mamma beskrev för oss hur hon uppfattade konferenssituationen och tolkade rektors repliker som uttryck för klentrogenhet. Hon försökte därför argumentera mot hans outtalade bedömning av henne.

> (Vi frågar om rektors roll:) Kanske skolans överhuvud skulle vara där. Skolsköterskan var också där, hela baletten. Han frågade vad jag ville med att ta upp det här problemet. Jag sa att jag ville förebygga att Tor skulle bli utstött eftersom jag har sett tendensen i lekskolan. Jag sa bland annat: om det skulle hända något. Då fick han visst roligt. Han trodde kanske att jag var en överbeskyddande mor. Smågrejer menade jag inte. Jag tror eventuellt att han missförstod mig.

Flera av föräldrarna var på motsvarande sätt medvetna om den negativa bild skolan hade av dem:

> Vi anses av dom där uppe som väldigt besvärliga föräldrar för att vi vågat ställa upp mot dom.

Vi har nu räknat upp en mängd anklagelser från föräldrar till barn i Björkskolan. Var det de sade sant? Den frågan är inte viktig för oss. Även om det de sade berodde på missuppfattningar och det fanns flera sanningar än den de gav oss, så kvarstår att det för dem var negativa erfarenheter, som kan vara ett skäl till att de i flera fall, precis som skolpersonalen, förberedde sig mycket medvetet inför kontakten med skolan:

> Jag sa ifrån och skrev ett brev och jag tänkte att det räcker nog inte, att bara säga det, utom man får lov att skriva. Jag höll på att jobba länge med det där brevet för att få det riktigt formulerat.

Fastlåsta men inte utan skäl

Det var inte alla föräldrar som hade en bestämd uppfattning om skolan och vad som var bäst för deras barn. Flera uttryckte i stället

en tveksamhet och vägde olika argument mot varandra. När vi träffade Willys mamma (se "Påtryckning") närmare ett år efter det att elevvårdarna och främst rektor motvilligt och med förtäckta hot hade accepterat hennes och Willys pappas begäran att han skulle få gå kvar i klassen var hon fortfarande lite osäker på om hon handlat rätt:

> Dom hade rätt på sätt och vis, men han kan ju repa sig och gjorde det också. Men jag ville inte att han skulle sluta. Han fick inte börja i lekis. Det var fullt. Han fick börja i dagis. Dom tyckte att han repade sig mycket. Han lugnade sig . . . Jag har hört av andra föräldrar om barn som fått sluta och fått lida för det.

Mammans argument att pojken skulle få lida om han skulle tas ur skolan togs aldrig upp till allvarlig diskussion på elevvårdskonferensen. Skolpersonalen viftade i stället bort dem som om de vore oviktiga. Andra berättelser om den typen av uppskovsärenden tyder på att mamman hade fog för sina farhågor.

En del föräldrar lyckades inte mer än delvis argumentera för sin sak på sitt möte med skolpersonalen. I stället höll de envist fast vid *ett* skäl för sina krav för att inte låta sig överbevisas av skolans resonemang. Annikas mamma höll fast vid sin önskan att låta henne gå om utan att ge några mer nyanserade skäl för det förutom ett gammalt löfte. (Se "Köpslående".)

För oss berättade hon att Annika blivit flyttad flera gånger under skoltiden och bland annat råkat ut för en lärare, som bara lät henne sitta av lektionerna. Hon hade därför fått stora kunskapsluckor varför mamman redan då hade krävt att Annika skulle få gå om. Dessutom stod hon nu inför en stadieövergång som för hennes äldre syster hade inneburit en stor press, trots att hon inte hade några andra problem i skolan.

> När hon började i sjuan, så började hon kissa på sig för att hon hann inte på toa. Så hon fick alltid med sig två underbyxor av samma färg. Dom sprang mellan salar och lektioner och hade ingen bänk och ingen fast punkt och då hann man bara in-

te . . . Det hände också med andra i den klassen . . . Och så skulle Annika då, med dom problem hon har, gå i sjuan nu.

Vi fick aldrig från skolpersonalen höra att denna förälder hade sådana betänkligheter inför barnets uppflyttning till högre årskurs. De tog heller aldrig själva upp att stadieövergången kunde utgöra ett problem för Annika.

I ett annat fall beskrevs föräldrarna av elevvårdarna efter ett möte som stelbenta och oemottagliga för sakskäl.

Det blev blankt nej. Om mamman var svår så är ju pappan ännu värre. Han satt bara och sa hela tiden. "Han ska inte dit!" . . . Dom har satt sig på tvären. Det går inte att tala med dom. Pappan och Per-Olof verkar fungera ungefär på samma sätt. Jag tror att mamman har intellektuella svårigheter. Det brukar inte uppstå problem när jag ringer och bekräftar . . .

I en intervju med oss förklarade mamman föräldrarnas negativa inställning till specialklassplacering med ett flertal sakliga argument, som ingen av elevvårdarna refererade till oss. Hon var också medveten om det dåliga intryck de hade fått av henne.

Först när psykologen ringde hit fick jag nog för mig att hon tyckte att jag var konstig, som var ledsen att pojken skulle flytta . . . Rektor sa sedan att han får stanna kvar i klassen nästa år och så får vi se nästa vår hur det blir. Eventuellt så ska hjälpklassen flyttas ner hit till skolan men det beror på elevantalet och lokalproblem. Dom har mindre klass . . . har bara en lärare. Det vore bra om han fick gå i en mindre klass. Det har jag inget emot, men han ska inte ensam behöva flytta till Asphult. Det vore annat om det var flera i samma ålder, men vi känner inte något folk i Asphult. Det blir också en längre skoldag. Han är inte så stark. Han är rätt spinkig och klen, så det skulle bli jobbigt . . . han har bra kamrater nu och dom borde han få fortsätta med . . . Han får stöd i matte mindre än nu, men han har rätt att få det, stöd. Han blir ju äldre också, det kan ju hända. Han har inget emot att gå i skolan, men han

vill inte till Asphult för något. . . . Psykologen sa att det var svårt att hänga med i en stor klass, som det blir sen. Fast han har ju inte mycket med honom att göra. . . . Det kommer inte upp till rektor att Torsten varit busig. Han visste inte det. Det har väl inte varit så farligt. . . . Det har varit jobbigt. Svårt att veta om det kunde vara på något annat sätt. Dom har stora krav i skolan. Det är skillnad på fröknar och fröknar.

Vi var inte med på mötet mellan Torstens föräldrar och skolan och kan därför inte säga hur många av dessa synpunkter som faktiskt framfördes under mötet. Vår utgångspunkt blir därför elevvårdarnas bild av föräldrarna där ovanstående sakliga argument fattades. Vad intervjusvaren från mamman tyder på är att hon hade argument, som kunde ha presenterats i mötet med skolan. Kanske kom de, som i föregående exempel, aldrig fram. Däremot kan vi av hennes berättelse se vilka skäl skolpersonalen angav. Hon verkar inte att ha haft några problem att förstå dem.

Nu har vi presenterat alla bitar vi har att bygga på, när vi ska tolka förtroendeklyftan mellan flera av problemelevernas föräldrar och skolpersonalen. Hur ska vi få bitarna att passa ihop? Varför uppfattades eller framstod föräldrarna som så fastlåsta i dessa fall?

Vi tar den svagare partens roll

Vi lämnar nu den diskussion som bygger på andras utsagor och övergår till att göra en tolkning av den situation i vilken hem och skola konfronterades. Vi ska försöka sätta oss in i föräldrarnas roll för att se på vad vi vet om dem och skolan. Det blir alltså fråga om en inlevelse som tolkningsgrund med de risker för förenkling, övertolkning och missförstånd som kan ligga i det.

Vårt resonemang utgår huvudsakligen från de föräldrar som kom från det lägsta sociala skiktet, men vissa delar är tillämpliga också på de få föräldrar från de högre skikten, som hade barn med skolproblem.(43)

Utgångspunkten är att föräldrarna kände sig som och var den svagare parten. Flera förhållanden samverkade till att det förhöll sig så. För det första var det deras barn som var problemet. Möjlig-

heten av att de mer eller mindre, genom uppfostran, arv eller på annat sätt kunde ha skuld i barnets problem måste ha legat på lur i deras medvetande.

Skolan där deras barn utgjorde ett problem var för dem en främmande värld. I sitt dagliga liv vistades de i helt andra miljöer och den tid de kunde ägna till sitt barns skolgång var mycket begränsad.

Deras egna minnen av skolan var som elever dvs. som tillhörande den grupp i skolan som självklart är underställd personalen. Eleverna är de som ska läras, uppfostras och tas om hand. De flesta av problemelevernas föräldrar hade kortare utbildning bakom sig än skolpersonalen och befann sig därmed i ett socialt underläge, som kan ha blivit särskilt kännbart i just en skola. Som en följd av det hade de i många fall svårare att uttrycka sig. Deras ibland dialektala, inkorrekta och enkla uttryckssätt kan också ha ingett dem en känsla av mindervärdighet. De talade inte "fint". De behärskade inte de för skolpersonalen självklara beteckningarna för elevvårdsåtgärderna.

Föräldrarna hade en oklar bild av vad olika typer av specialundervisning innebar. Dessutom kände de inte till beslutsgången i skolan. De hade en dålig uppfattning om vad som föregått olika beslut, vilka personer som deltog i olika sammanhang m.m. Deras inblick i vad som hände med deras eget barn var begränsad. Inte ens barnen som var den informationskälla, som låg närmast till hands för föräldrarna berättade i någon större utsträckning om vad som hände i skolan. Även när föräldrarna själva talade om att det var problem, och att det kunde vara besvärligt i klassrummen och befogat med åtgärder, lade de ofta till en reservation, som pekade på den ständiga osäkerheten i deras bild av skolans vardag. När de fått höra olika versioner av en händelse från sitt barn och från läraren kunde de aldrig vara säkra på vem som hade rätt.

Lärarna, rektor och elevvårdsexperterna framstod som auktoriteter, som i kraft av sin ställning hade bättre förmåga än föräldrarna att avgöra hur saker förhöll sig och vad som var till elevens bästa. Att säga emot dem, när man själv var så okunnig, var att utsätta sitt barn för risker. "Tänk om jag ändå hade fel, de borde ju veta . . ." Här fanns med andra ord en grogrund för skuldkänslor.

”Vi hoppas att ni inte kommer tillbaka om ett år och säger att det var ett misstag.”

Hur beter man sig med den bakgrunden om man ändå vill hävda sin åsikt i ett möte med elevvårdare och lärare? Man sitter där ensam i en främmande miljö omgiven av främmande ansikten och vet att de hör hemma där och känner varandra.

För att inte bli bortspelad har man förberett sig väl genom att intala sig att man har rätt. Oavsett vad som händer ska man hålla fast vid vad man själv tycker. Man kompromissar alltså inte och ger sig över huvud taget inte in i en allmän diskussion, där det finns risk att man säger emot sig själv eller möter argument man inte klarar av. Med andra ord, man håller envist fast vid samma ståndpunkt, upprepar den ideligen, lyssnar inte på vad de andra säger, svarar inte på deras frågor eller påståenden utan hoppas, att det snart är över och man klarat sig igenom och kan åka hem utan att behöva gräma sig över att man inte sa . . .

Skolpersonalens uppfattning av föräldrarna som stela och omöjliga att tala med kan alltså ha varit helt riktig, men den tolkningen byggde inte på ett försök att förstå situationens innebörd för föräldrarna. Skolans beslutsfattare ställde aldrig föräldrarnas förhållningssätt under konferenserna i relation till hur de själva förberett sig, genom att bygga upp en enighet och lägga upp sin argumentation. De kopplade heller inte ihop föräldrarnas "brist på förståelse" med hur de själva hade gett dem vilseledande eller bristfällig information. I mötessituationen bidrog de till föräldrarnas underläge genom sin enighet. De argumenterade hårt utifrån sin ståndpunkt, snoppade av föräldrarnas repliker och besvarade dem som om de i skolpersonalen självfallet satt inne med den enda sanna bilden av problemen och de sakliga skälen för sina förslag på hur problemen skulle lösas. I personalens sätt att tala för sina förslag och mot föräldrarnas ingick kvoterna och rutinerna som självklarheter, som inte kunde frångås. I och med att föräldrarna stod utanför skolan, hade de inte tillräcklig inblick i vad som kunde göras, vilka regler, som måste följas och vilka som kunde kringgås (se s. 112 ff).

Den här bilden av förhållandet mellan skolan och föräldrar till barn med skolsvårigheter ger oss en ny utgångspunkt för att förstå vad några andra föräldrar, som vi intervjuade, sade. Det var föräldrar som inte ifrågasatte skolpersonalens åtgärder och därför av

personalen uppfattades som eniga med den.

Om vi utgår från att dessa föräldrar befann sig i ett underläge gentemot skolan, kan deras beredvillighet att acceptera tolkas som ett uttryck för en känsla av maktlöshet, snarare än en välavvägd enighet med skolans syn och åtgärdsförslag.

> Jag vill inte lägga mig i vad skolan gör, dom borde veta vad dom gör. . . . Dom ser nog i skolan. Fröken ser väl det jag har sett. Jag vet inte om jag skulle vilja vara med på konferens. Jag tror inte man har så mycket att säga till om . . . Jag skulle velat vara med (på evk) men jag tror inte att det blir något resultat . . . Dom har inte gjort något fel . . . I stort sett är jag nöjd med kontakten med skolan. Det som är får jag skylla mig själv.
>
> . . .
>
> Det var ju bara rektor som ringde och talade om det och då kunde vi ju inte strida emot . . .

Att dessa föräldrar har sagt ja till skolpersonalens förslag om åtgärder innebär knappast att de deltagit i beslutsfattandet.

Med tanke på hur bristfälliga kontakter skolpersonalen hade med föräldrarna (se ovan), finns det en risk för att det här problemet inte blev känt i skolan. Skolpersonalen kanske lät sig nöja med att föräldrarna "ställt sig positiva" vilket var ett minimikrav för beslut om klinikplacering, så att fortsatt kontakt och fylligare information inte framstod som nödvändigt. Det kan också ha varit den här typen av förhållande, som låg bakom lärarnas beteckning av en del föräldrar som "indifferenta" i B-blankettens ruta för angivande av föräldrars inställning. I det fall där förälderns känsla av maktlöshet var mest framträdande i våra intervjuer tog den lärare som hade barnet i fråga upp sitt moraliserande över mamman men var samtidigt tveksam till om det var rätt:

> Mamman är passiv. Hon saknar förmåga att ta initiativ. Jag grälade. Jag var lite hätsk mot henne, det är ju hennes barn. Det är ju dumt att bli arg men . . . Efter telefonsamtalet ångrade jag mig. Det blir lätt lite lärarinneaktigt . . .

Ett förtroende trots allt

Hittills har vi huvudsakligen dröjt vid de fall där föräldrarna framstod som oeniga med eller uppgivna inför skolans elevvårdsåtgärder. Den bilden är dock missvisande. De flesta föräldrar vi intervjuade hyste i grunden ett förtroende för skolpersonalen i allmänhet och ansåg att de gjorde så gott de kunde för att hjälpa barnen. Flera av föräldrarna uttryckte stor förståelse för att lärarna på Björkskolan kunde ha en pressad arbetssituation. Föräldrarna beskrev själva sina barn som problematiska och förstod att de kunde vara påfrestande i skolan. En mamma sade till exempel:

> Rut Nykvist (= L) var hemskt mycket sjuk på hösten. Hon kanske är lite svag. Hon orkar inte med klassen. Den är ju busig. Oskar (eleven) talade om att hon gick hem och var ledsen för att dom busade och var sjuk hela veckan. Hon började att inte orka med klassen. Han far och bråkar själv. Inte är det så lätt att vara fröken med stora klasser och så.

Flera mammor tog också på samma sätt som lärarna upp att man självklart måste tänka på de andra eleverna i klassen. Några av föräldrarna undrade över orsakerna till sina barns svårigheter och tog upp sin egen del i dem genom uppfostran, arv eller negativ inverkan av problem i hemmen. De föreföll att lita på skolpersonalens beskrivningar av elevernas svårigheter eftersom de vävde in referat av vad läraren eller psykologen sagt i sina egna beskrivningar utan att göra någon värdering eller kommentar. Flera hade själva sett problemen där hemma.

Föräldrarna såg det positiva i de flesta av de åtgärder skolan föreslagit: fördelen att gå i en liten grupp med en lärare och fast klassrum, fördelen med klinik där man kunde arbeta i sin egen takt osv. En del framhävde också att det kunde vara mycket bättre att skolan hjälpte eleven eftersom de själva inte orkade eller blev för irriterade. Speciallärarna lovordades både utifrån föräldrarnas egna kontakter och barnens berättelser. De flesta var nöjda med sina klasslärare och de kontakter de haft med dem, även om de på vår direkta fråga sade att de gärna skulle ha velat bli informerade om

konferenser och tester och kallade till skolan på de möten som hållits om deras barn.

Även de som framförde hård kritik mot skolans sätt att handla gentemot dem och de som var missnöjda med en lärares förhållningssätt till eleverna var inte odelade i sin kritik. De framhöll alltid någon positiv erfarenhet eller någon annan lärare, som de såg som exempel på hur en lärare borde vara.

En myt om föräldrarna?

Att de anställda på Björkskolan hade en på många sätt negativ bild av föräldrarna kan med tanke på vad vi berättat om dem framstå som svårfattbart. Varför såg inte också de föräldrarnas positiva grundinställning? Varför kunde inte de "genomskåda" föräldrarnas styvnackade inställning i vissa frågor? Om vi går tillbaka till vår beskrivning av de anställdas syn på föräldrarna finner vi att de hade skäl för sitt misstroende i vissa fall. Vi vill dock här gå utöver de enskilda exemplen och försöka se hur de skulle kunna bilda en helhet. Om det finns fog för att påstå att de olika fallen ingick i en helhetsbild för de anställda, vill vi låta vara osagt. Lärare och elevvårdare talade om "föräldrar" som om de utgjorde *en* grupp, men vi kan inte avgöra om de kopplade ihop den syn de hade på vissa givna föräldrar med en generaliserad syn på föräldrar över huvud taget.

Att vi försöker finna en ram att plocka in både utsagor om vissa speciella föräldrar och allmänna uttalanden om föräldrar i blir därför en riskfylld operation. Kanske konstruerar vi någonting som inte alls fanns i Björkskolan? Läsaren får alltså se nedanstående diskussion som samma typ av steg utanför den verklighet vi försökt återge, som vi gjorde förut när det gällde föräldrarnas situation vid möten med skolpersonalen.

Den sammantagna bild vi kan få fram från skolpersonalens syn på föräldrarna och sätt att handla gentemot dem, vill vi se som tecken på *mytbildning* om föräldrarna. Med myt menar vi en föreställning om verkligheten som saknar saklig grund, även om den kan bygga på fragment av verklighet.(44)

Skolpersonalens begränsade kontakt med föräldrarna och där-

med dåliga kännedom om dem och deras livssituation var en förutsättning för mytbildningen. Att i så stor utsträckning sakna en faktisk kunskap om en grupp människor man har ett förhållande till underlättar uppbyggnaden av falska föreställningar utifrån de få fragment man har. På högstadiet var bristen på kunskap störst på grund av att lärarna hade så många elever att hålla reda på och föräldrarna deltog så lite i skolan. Eftersom lärarna kunde anta att de flesta föräldrarna hade en annan bakgrund och yrkessituation än de själva är det tänkbart att de kände ett främlingskap inför dem, som gav utrymme för fördomar.

När vi sedan tar med i bilden att föräldrarna var en viktig grupp för lärarna att ta hänsyn till fanns det risk för att deras bristande kunskap fylldes ut med någonting som svar på frågan: Hur ser den andra parten ut? Lärarna måste ta kontakt med föräldrarna för att informera, inbjuda till föräldramöten och kvartar och de måste till sist även träffa dem vid dessa möten. För läraren var det viktigt vilket intryck han gjorde på föräldrarna: Skulle de stödja honom genom att hålla på honom inför eleven? Skulle de acceptera olika hjälp- och disciplinåtgärder, som kanske måste vidtas? Skulle de ställa upp och hjälpa skolan genom att arbeta med eleverna i hemmen? . . . Varje kontakt med föräldrarna innebar en risk för en brytning mellan dem och läraren. Missförstånd kunde uppstå och föräldrarna kanske skulle ta avstånd från skolan. Föräldrarna kunde tro att lärarna var orättvisa mot deras barn och inte främst såg till deras bästa. I en situation där kraven på hänsyn till kolleger och andra elever ständigt gjorde sig påminda kunde en sådan misstro från föräldrarna vara svår att klara av. Misshälligheter mellan lärare och föräldrar kunde i sin tur färga av sig på barnen så att de direkta dagliga problemen för eleven och därmed för läraren ökade. Dessutom kunde de påtvungna kontakterna dem emellan vara under lång tid, kanske flera år.

Allt detta kunde utgöra en grogrund för att lärarna över huvud taget i förväg skulle bilda sig en uppfattning om föräldrarna, men även att de skulle föreställa sig det värsta tänkbara för att kunna föregripa eller direkt tackla en uppseglande motsättning. Det kunde också innebära att lärarna så snart de fick veta det allra minsta om föräldrarna försökte ta tillvara det. Risken fanns att de gjorde

hönor av hönsfjädrarna.

Den till stor del okända gruppen föräldrar kunde kännas som ett hot. De kunde ställa krav på läraren och kritisera honom. Lärarna kunde aldrig vara säkra på vilka rövarhistorier barnen berättade om skolan där hemma. Rektor samlade många av de här utgångspunkterna i sitt tal till nybörjarnas föräldrar:

> Många barn tycker inte att skolan är intressant. Ni måste intressera er för era barn. Dom kan bli missnöjda t.o.m. med sin fröken. Ni måste då komma ihåg att det inte alltid är lätt för barn att förstå vuxna och det kan vara bra om ni kan säga att dom kanske har missuppfattat situationen och försöka reda ut det hela. Ni kommer att inse att vi vill stötta barnen men att vi inte är ofelbara. Ni måste också försöka stötta oss.

Att lärarna själva sällan hade tillräckligt med tid och ork att ta de kontakter med föräldrarna som de borde, var en källa till dåligt samvete. Risken fanns att föräldrarna växte upp till hotbilder, som underblåstes av de historier om hemska föräldrar som var i omlopp på Björkskolan.

Även vi blev på ett tidigt stadium invigda i vad skolan kunde råka ut för genom de berättelser om "följetänger" som vi fick oss till livs:

– Föräldern som ständigt ringde runt till alla och pratade i timmar och tjatade ut dem med sina bekymmer och önskemål. Ibland skrek hon och gormade så man måste hålla luren ifrån sig. – Multiproblemfamiljen vars namn hade blivit ett begrepp för att de många barnen i tur och ordning utgjort problem för både Björkskolan och Björkhult. – Att några föräldrar offentligt hade kritiserat skolan för användning av ordningsbeviset var en ständig påminnelse om risken för att få dåligt rykte. – Föräldrarna som ständigt tog sitt barn i försvar och hotade med anmälan till högre myndighet och som vid alla kontakter for ut i grova tillmälen, obehagliga pikar och anklagelser.

Dessa historier fick vi höra i början på läsåret och några fler tillkom under året. Vi fick se hur lärare som utsatts för en påfrestande föräldrakontakt berättade om det i lärarrummet och hur

historien sedan återberättades av andra med de risker för förvrängning och dramatisering som låg i varje upprepning i varje led i spridningskedjan. Som vi tidigare tagit upp var lärarrummet den plats där lärarna kunde få sina kollegers stöd, när de behövde få utlopp för uppdämda känslor efter en pressad situation. Där behövde de inte känna krav på saklighet och lugn.

Att historieberättandet inte var ett utslag av ett allmänt intresse för skandaler i Björkskolans förflutna, visade sig då vi av föräldrarna fick höra om dramatiska händelser, som därefter bekräftades av skolpersonalen vid direkta frågor från oss. Det gällde till exempel ett fall där en lärare tvingades sluta vid Björkskolan efter en massiv föräldra- och elevaktion och med ingripande från skolledningen. Inte heller föräldrarnas berättelser om mobbning där de hotat med skolvägran, togs upp av någon i skolpersonalen.

Att dessa historier, där skulden till problemen till stor del låg i skolmiljön, inte var i omlopp kan styrka vår tolkning av historieberättandet. Händelser som ifrågasatte personalens kompetens och goda vilja var alltför känsliga och hotande för att återberättas.

Historieberättandet var ett sätt för skolpersonalen att få uttrycka sina upplevelser av negativa föräldrakontakter, vilket gjorde det naturligt att föräldrarna framställdes i negativ dager medan personalen framstod som den utsatta parten, som såg till barnens bästa. Men att historierna spreds vidare från den akuta situationen, kan tyda på att berättandet också var ett sätt för personalen att bygga upp en beredskap inför kommande kontakter med föräldrar.(45)

Som vi förhoppningsvis redan visat fanns det sakligt stöd för upplevelsen av föräldrar som kravställande och besvärliga. En del föräldrar var insinuanta, anklagande och förebrående vid möten där vi observerade. Föräldrar berättade själva för oss hur de diskuterat skolans handlingssätt med kontakter de hade inom myndigheter, som var överordnade skolan, och hur de tänkt dra in kvällspressen eller anmäla skolpersonalen. Flera andra talade om det viktiga i att stå på sig och hålla på sina krav inför skolan. Att ta barnen ur skolan och försöka få med de andra föräldrarna i gemensamma aktioner var metoder som både omnämndes och tillämpades.

Farhågan att föräldrarna i hemmet kunde utsätta barnen för aga,

något som en del lärare befarade, föreföll också ha fog för sig. Ett par mammor förespråkade hårdare tag i skolan och större tolerans för lärare som tog till fysiska bestraffningar vid disciplinbrott:

> . . . ställ dom i skamvrån så att dom får skämmas, det gick förr och går nu med. Jag tror ingen unge tar skada av att bli nypt i örat eller tagen i luggen när han inte hör. Då skriker de att dom misshandlar dom och blir ju anmälda fast det kliar i fingrarna. Om någon luggade en av mina så skulle jag inte anmäla det. Jag tror inte att någon lärare misshandlar ungar.

Den andra mamman berättade också att hon själv använde aga som uppfostringsmetod:

> Sen tycker jag att det är för släpphänt i skolan, lärarna ska vara lite strängare. Det var skillnad när man gick i skolan själv då fick man stryk och då satt man som ljus. Jag klappar till Eskil ibland och jag säger att du ska lära dig att lyda. Jag tycker att agan ska vara kvar i skolorna. Lärarna ska inte behöva bli nervvrak.

Men även om det fanns speciella fall där föräldrar på olika sätt var problematiska i skolpersonalens ögon fanns det en risk för att de inte förblev just speciella fall var för sig. Med tanke på förutsättningarna för mytbildning, som vi beskrivit ovan, fanns det en risk för att skolpersonalen generaliserade från enskilda fall till en myt om hur föräldrar i allmänhet kunde tänkas vara – en myt som sade att föräldrar kunde vara olämpliga som fostrare och bli besvärliga att ha att göra med för skolan. Deras olämplighet kunde ta sig olika former som överbeskydd, hårda krav, aga eller slapphet, men sökandet efter tecken på brister i uppfostran kunde vara den gemensamma följden av en eventuell myt. Besvären för skolan kunde också vara av olika slag från tillmälen till JO-anmälningar men det gällde då att ha en beredskap för att undvika konflikter över huvud taget.

När personalen på det här viset byggde upp negativa förväntningar kan det ha legat nära till hands att hellre bekräfta än förkas-

ta dem, genom att ta fasta på den information om föräldrarna, som passade förväntningarna, att bara uppfatta det som passade och att tolka det de uppfattat enbart på ett sätt som stämde med den bild de redan hade. Som vi också visat kunde skolpersonalens hantering av ärenden utifrån en sådan negativ förväntan leda till att föräldrarna fick anledning att reagera negativt och därmed faktiskt ge skolpersonalen bekräftelse på hur svåra de kunde vara. Med andra ord fanns en risk att en tänkbar myt om föräldrarna blev en självuppfyllande profetia.

Mytens konsekvenser

Även om vi har utgått från skolpersonalens situation på Björkskolan, när vi beskrivit en tänkbar mytutveckling, är det inte självklart att myten till alla delar tjänade deras intressen. Misstron mot föräldrarna vare sig den var en myt som gällde alla eller en känsla inför speciella föräldrar, utgjorde på många sätt ett hinder för de anställda. De kände oro inför de kontakter som inte kunde undvikas. En del åtgärder de skulle velat vidta blev inte av eftersom de drog sig för en tänkbar osämja. När de hamnade i konflikt blev positionerna låsta så att åtgärder omöjliggjordes på grund av föräldrarnas vägran.

Dessutom innebar den bristfälliga kontakten att skolpersonalen gick miste om både information om och alternativa perspektiv på eleverna, som kunde haft betydelse för lärarnas arbete med dem. De gick också miste om möjligheter till samarbete med en part som skulle ha kunnat avlasta dem och stödja dem. Lärarna blev stående ensamma med ansvaret för barnen i skolan.(46)

Vad skulle en myt om föräldrar innebära för föräldrarna? Det kan här finnas skäl att se tillbaka till vår diskussion om skolans elevvård ur ett rättssäkerhetsperspektiv.

Vi konstaterade tidigare att den rättsliga regleringen av förhållandet mellan föräldrar och skola inte var särskilt utförlig, men att skolan trots allt sällan vidtog varaktiga åtgärder utan föräldrarnas vetskap eller mot deras vilja. Detta innebär att de rättssäkerhetsgarantier i form av besvärsrätt, som finns i lag och stadga aldrig blev aktuella under vår tid i Björkskolan. Vi fick heller aldrig höra talas

om att något tidigare fall där konflikt uppstått hade utvecklats därhän. Det förekom inte ens en antydan om att beslutsgången i elevvården kunde leda fram till ett beslut, som kunde få föräldrar att utnyttja sin besvärsrätt. Däremot har vi gett många exempel på hur skolpersonalen använde det spelrum som bristen på reglering ger. Det vidtogs en mängd åtgärder, inte minst disciplinära, utan föräldrarnas vetskap. Inför ett beslut av mer varaktig karaktär dröjde man med kontakt, skräddarsydde informationen och gav föräldrarna ofullständig inblick i vad som hänt inom skolans väggar i ärendet. När den nödvändiga kontakten togs med föräldrar som var kritiska utsattes de för påtryckning och en vinklad argumentering, som inte motsvarar idealet för den opartiskt sakliga prövningen i ett rättsfall. Föräldrarna upplystes inte på ett klart sätt om sin rätt att motsätta sig åtgärder och att de formellt är en part med självklar rätt att hävda en egen uppfattning om vad som är barnets bästa.

Genom att skolan aldrig tog ett beslut i strid med föräldrarnas vilja blev fallen heller aldrig opartiskt prövade i högre instans. Personalen behöll på så sätt sitt övertag som "åklagare i målet" genom att i sin eftergift till hårdnackade föräldrar bygga in ett hot om en förnyad aktualisering, där föräldrarna på nytt kunde bli utsatta för övertalningsförsök med ett försämrat utgångsläge eftersom skolan samlat på sig ytterligare "bevis" för sin ståndpunkt och kunde lasta föräldrarna för att elevens situation förvärrats.

Det perspektiv vi har på förhållandet skola-hem i detta avsnitt delades inte av de anställda på skolan. De såg inte oenighet som en intressekonflikt mellan olika parter. I stället såg de den som utslag av föräldrarnas bristande kunskap, intresse och förmåga till förståelse för barnen. Det blev därför inte fråga om att väga olika intressen mot varandra utan snarare en fråga om att med olika metoder få igenom de åtgärder som enligt skolan var bäst för eleven.(47)

Föräldrakollektivets svaghet

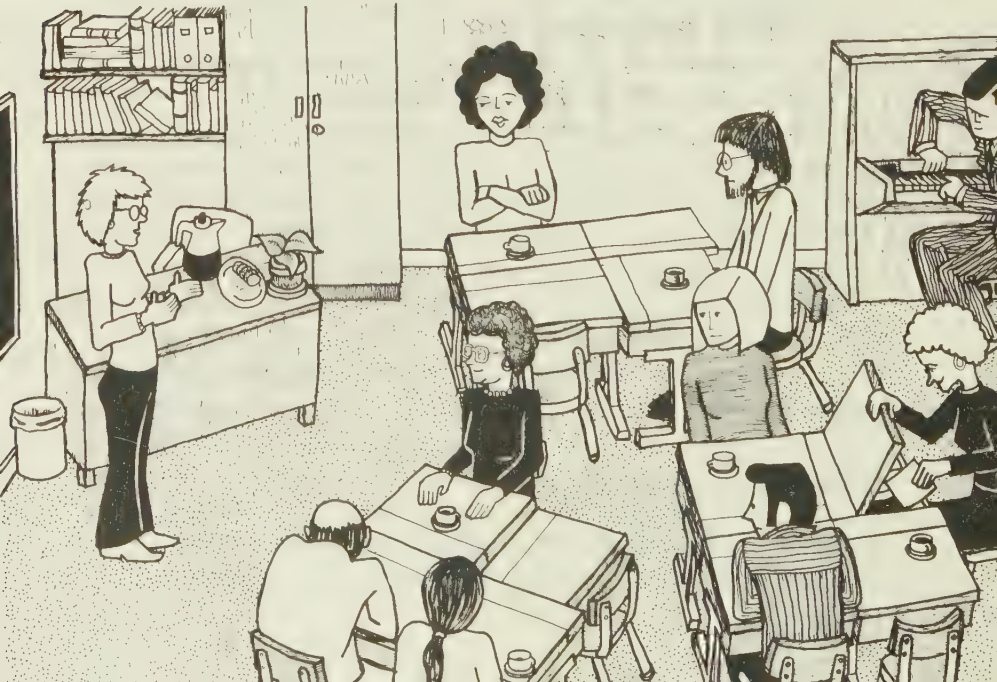
Om vi tar fasta på föräldrarna som en intressegrupp i skolan kan vi fråga oss vilka möjligheter de som kollektiv hade att föra fram sina

intressen. Föräldrarna träffades klassvis på möten. De hade valda representanter i en "samarbetsnämnd" och de hade en organisation *Hem- och Skolaföreningen* uppbyggd med klassrepresentanter och en styrelse med ledamöter från föräldragruppen och skolpersonalen.

På Björkskolan var vi närvarande vid såväl klassmöten som Hem och Skolas och samarbetsnämndens möten. Vad hände på dessa?

Under en del föräldramöten i klasserna togs på lärarens initiativ upp problem i klasserna som helhet. Disciplinproblem i allmänhet eller under vissa lektioner diskuterades med föräldrarna, som fick tillfälle att ge synpunkter och komma med förslag till åtgärder. I ett fall diskuterades också en ämneslärares lämplighet. Men frågor om enskilda elever berördes inte. Föräldrar till problemelever fick alltså inte stöd och råd från föräldrakollektivet vid dessa möten.

"Klassmötena är meningslösa. Dom klär upp sig och dricker kaffe och pratar allmänt. Nog skulle man tala om ungarna."



Flera föräldrar tog fram bristen på diskussion om eleverna som ett skäl till varför de inte tyckte att det var meningsfullt att delta.

> På föräldramöte säger dom inte att den gör det och den gör det. Min unge är väl inte värre än någon annans. Klassmötena är meningslösa. Dom klär upp sig och dricker kaffe och talar allmänt. Nog skulle man tala om ungarna . . . Dom pratar i timmar men det rinner ut i sanden. Det är löjligt, dom kan inte prata om sina ungar när alla är med. Nog måste jag tåla att höra att min unge river ner klassrummet, men det kan dom inte tåla.

Det känsliga i att tala om problem och att därmed peka ut barn och föräldrar kan ha spelat in från lärarens sida och kanske även från de andra föräldrarnas. Till saken hör att föräldragruppen var mycket blandad. I skolan gick barn från vitt skilda sociala miljöer. Det i sig kan ha skapat barriärer mellan föräldrarna, som gjorde det ännu känsligare att gå in på diskussion om problembarnen.

Det fanns dock en risk för att känsligheten och därmed sammanhängande hänsyn inte ökade möjligheten för problemelevernas föräldrar att komma till skolan utan både gjorde det mindre meningsfullt och mer pinsamt för dem. Medvetenheten om att alla visste att alla visste att en viss elev var ett problem och att alla av hänsyn till föräldern inte talade om det, måste ha kunnat öka spänningen inför ett klassmöte.

> Vad jag saknar i dagens skola är kontakt med andra föräldrar. Jag tror att barnen skulle bli mera sammansvetsade om dom ser att man träffar andra föräldrar. Man misstänker och misstänkliggör andras barn därför att man känner dom för lite.

Därmed inte sagt att en öppen diskussion om en enskild elev och hans föräldrar – om lämpliga åtgärder och tänkbara förklaringar – skulle ha varit lättare att klara av för dem. Skillnaden i bakgrund mellan föräldrarna gör det rimligt att anta att de också hade skilda uppfostringsideologier, politiska uppfattningar och syn på hur man kan förklara och åtgärda elevproblem. Utgångsläget för de resurs-

fattiga föräldrarna skulle självklart även i en sådan situation vara ett underläge. En förälder uttryckte enkelt vad det innebar att ha barn med problem i skolan:

> Jag känner dom andra föräldrarna. Dom har så duktiga barn och jag kan inte prata med dom.

Kunde då problemelevernas föräldrar låta sig företrädas av sina valda representanter i Hem- och Skolaföreningen? Vilka frågor diskuterades under styrelsesammanträdena?

Elevvårdsfrågor togs upp i mycket liten utsträckning. Man talade om vägar, mat och kaffeservering. Endast vid två tillfällen berördes elevvårdsfrågor. På ett allmänt möte diskuterades frågan om ordningsbeviset och på ett styrelsemöte efterlyste föräldrarepresentanterna information från skolan om situationen i de klasser, där lärare hade svåra disciplinproblem. Vid båda dessa tillfällen försökte rektor avstyra diskussionen och hänvisa den till ett annat forum helt överensstämmande med läroplanens rekommendationer (se Lgr 69 s. 22). Även i övrigt dominerade rektor i hög grad mötena, genom att informera vid de allmänna mötena och vara föredragande i många av styrelsens ärenden.

Samma sak gällde samarbetsnämnden, där en föräldrarepresentant fanns med. Rektor var ordförande där och dominerade helt.

Flera föräldrar vi talade med var okunniga om vad Hem och Skola sysslade med. En av de få som hade deltagit på medlemsmöten var kritisk.

> Hem och Skola har jag varit med på en gång. Dom diskuterade om sina protokoll och dom ställde sina frågor, men man fick inga ordentliga svar. Dom gick sådana omvägar. Dom skulle diskutera skolan och lite mera invecklade frågor om skolan, t. ex. disciplinproblem och elevproblem, inte allt det andra med protokoll eller så. Det är problem med barnen man vill ha löst.

En föräldrarepresentant berättade om svårigheterna med att ta upp vissa frågor i styrelsen:

Hem och Skola har spelat ut sin roll. Medlemmarna tappar förtroendet för den. Felet ligger lite hos rektor. Det var t. ex. konstigt att han ringde till Märta (en föräldrarepresentant) efter det att hon tagit upp bråket i klassen. Märta ansåg att han mycket väl kände till problemet. Han ville ha tid att svara. Märta fick intrycket att sådana frågor bör man inte ta upp i Hem och Skola. Rektor har sagt att det var överspelat det hela, men det är det ju inte. Det är tokigt med trakasserierna av lärarna . . . Varför säger rektor att det inte är några problem? . . . Om man är chef så måste man tåla att ta stötar . . . I Hem och Skola får vi aldrig diskutera något . . .

Rektor ansåg att Hem och Skola borde arbeta på ett allmänt plan för en förbättrad anda i förhållandet skola–hem. Flera i skolpersonalen tog också upp att problem med läraren borde lösas mellan läraren och föräldrarna i den aktuella klassen, eventuellt med hjälp av en elevvårdare. Ingen av dem antydde möjligheten av att Hem och Skola skulle kunna fungera som en intresseorganisation för enskilda föräldrar när det blev trubbel med skolan. Precis som i läroplanen framstod den i stället som ett organ för samverkan och gemensamma intressen.

Också när det gällde Hem och Skola fanns naturligtvis problemet med representativiteten. Föreningens styrelse rekryterades från samhällets övre skikt medan majoriteten av problemeleverna kom från de lägre. Det fanns därför en risk för bristande förståelse och engagemang för dem och deras föräldrar i styrelsen. Problemelevernas föräldrar fick klara av kontakterna med skolan och arbetet med barnens svårigheter utan något stöd från föräldrakollektivet.

10. Eleverna – föremålen för beslutsfattandet

Samverkan och lydnad

Hur ser idealbilden för förhållandet mellan skola och elev ut om vi utgår från läroplan, skollag och skolstadga (skolförordning)?

I läroplanen dominerar positiva formuleringar och honnörsord, som tar fasta på den enskilde elevens intressen och ett jämlikt förhållande mellan elever och skolpersonal. Skolpersonalen ska främja elevens personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa. Det talas mycket om personlighetsutveckling, individuell utveckling, trygghet och trivsel. Man vill hos eleven skapa känsla av samhörighet, solidaritet och medansvar. Man vill berika, utveckla, väcka intresse och skapa arbetsglädje. Eleverna måste möta förtroende och uppskattning och få bära sin del av ansvaret för gemensamma angelägenheter. (Lgr. 69 s. 10, 13, 15.)

> En allmän strävan bör vara att denna hållning till samverkan får växa fram på så långt möjligt lika villkor för alla. Den enskilda människan skall, oavsett ålder och uppgifter, få uppleva sig själv som medansvarig, som subjekt. Att i ett socialt eller pedagogiskt skeende endast vara föremål för påverkan är inte förenligt med kravet på *samverkan på lika villkor.* (Lgr 69 s. 26, vår kurs.)

Man ska främja *ömsesidig* aktning och respekt (Lgr 69 s. 26, 94).

Den speciella elevvården betyder i första hand en omvårdnad av enskilda elever med olika typer av problem. "Specialundervisning är en naturlig hjälpåtgärd." (Lgr 69 s. 4, 75.)

Om vi ser tillbaka på vår beskrivning av besluten inom elevvården på *Björkskolan* kan vi konstatera att åtgärderna nästan uteslutande gällde enskilda elever. Vi vet också att det i flera fall fanns en uttalad behandlingstanke bakom beslut om stödundervisning för elever som hade svårigheter att uppfylla prestationskraven. Specialundervisningen kunde även tillkomma som en hjälp för elever, som inte kunde uppfylla kraven på gott uppförande. Tanken var då att de i en annan miljö än den stora klassen kunde slippa konflikter med lärare och kamrater. Vi har visserligen tidigare pekat på det i flera fall slentrianmässiga beslutsförfarandet i samband med den samordnade specialundervisningen, men det verkar helt rimligt att anta att det i många fall var en underförstådd självklarhet bland lärare och elevvårdspersonal att besluten var till elevernas bästa.

Vad är då elevens bästa? *Elevens bästa* bestäms inte utifrån en vårdideologi med friskhetsideal utan innefattar inom skolan å ena sidan kunskaps- och färdighetsmål och å andra sidan en utveckling till harmoniska människor samt till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar (SI 1§).

Skolan har därmed, som vi tidigare sagt, ett *fostraransvar* för eleverna, även om termen "fostran" förekommer mycket sparsamt i läroplanen. I stället talas det bl. a. om att "främja elevernas utveckling" (Lgr 69 s. 94). Uttrycket "fostran" förekom flitigt i föregående läroplan (se t. ex. Lgr 62 s. 13).

På Björkskolan tog personalen sitt fostraransvar genom att tillämpa vad vi kallar ansvarsmodellen. I läroplanen kan vi i ett av de avsnitt som behandlar elevers skolsvårigheter finna ett *avståndstagande* från de förhållningssätt till problemeleverna, som följde av ansvarsmodellen:

> (Om elever med koncentrationssvårigheter.) Den utomstående uppfattar gärna denna deras svårighet att koncentrera uppmärksamhet och energi på en arbetsuppgift såsom lätt att övervinna och säger ofta: *"Han kan, om han bara vill"* eller *"Det är bara viljan som fattas"*. . .
> *Uppmaningar* att vara lugn har då endast temporär effekt och kan i längden t. o. m. leda till försämring,

därigenom att konflikten med omgivningen blir skärpt.

. . .

Då man tar ställning till denna reaktion hos elever, bör man ha klart för sig, att aggressivitet kan innehålla ett positivt element, som kan kanaliseras i konstruktivt beteende.

. . .

Liksom i många andra fall är det även i detta sammanhang mera på sin plats att söka hjälpa eleverna till rätta än att *uppträda som domare.* (Lgr 69 s. 92–93, vår kurs.)

När ordnings- och uppförandeproblem tas upp i läroplanen betonas genomgående vikten av att se till orsakerna till problem, att skaffa sig kännedom om elevens situation och försöka förstå snarare än fördöma, anklaga och förebrå. Visserligen förekommer beteckningar av skolsvårigheter som: trots, stingslighet, förseelse och att bära sig illa åt, men denna typ av formuleringar bakas in i ett sammanhang där eleven inte betraktas i sådana givet moraliserande termer. (Lgr 69 s. 90–95.)

Helhetsintrycket utifrån läroplanen blir att förhållandet mellan skolpersonal och elever ska vara ett *förhållande mellan jämlikar* med ömsesidig respekt och förståelse, även i de fall eleven genom sitt uppträdande kommer i konflikt med lärare i konkreta situationer. I konsekvens med detta synsätt beskrivs hur regelverket inom skolan ska utformas:

> Skolan skall ge honom (eleven) en god uppfattning om de värderingar och principer som bär upp *rättsordningen* i vårt demokratiska samhälle. Han måste bli fullt medveten om innebörden av begrepp som rättvisa, ärlighet, hänsyn och tolerans och om konsekvenserna av brott mot lagar och föreskrifter. *Skolan bör själv* fungera efter principer, som eleverna accepterar, och regler, som de själva är med om att utforma. (Lgr 69 s. 13, vår kurs.)

I en skolas fostran ligger följdriktigt en strävan efter att eleverna ska följa de regler som gäller för deras vistelse där. I läroplanen diskuteras dock i liten utsträckning *vilka* regler som skall gälla. De

tas för givna och man diskuterar i stället hur elevernas avvikelser ska förklaras och åtgärdas.

I läroplanen finns bara en antydan om att det kan uppstå konflikter mellan olika individers regelsystem snarare än mellan en given regel och en enskild elevs handlande:

> I detta sammanhang må framhållas vikten av att läraren vid bedömningen av eleverna tar hänsyn till generationsskillnadernas och miljöfaktorernas betydelse för *uppförandemönstren*. Endast om han väl känner de bland ungdomarna tidsbundet gällande uppförande- och värdenormerna, kan han rätt ta ställning till vad som i ett visst fall avviker från mera traditionsbestämda seder och bruk. (Lgr 69 s. 94, vår kurs.)

I Björkskolan tillämpades en mängd regler med varierande bakgrund. Vissa fanns nedskrivna, andra var outtalade gemensamma tumregler och åter andra var privata uppfattningar. Eftersom de problemkategorier som omtalas i läroplanen är så grova, är det mycket lätt att få alla de avvikelser som diskuterades och åtgärdades på Björkskolan att rymmas inom läroplanens "skolsvårigheter". (Lgr 69 s. 90.)

I skolstadga och skollag framställs eleverna som underordnade personer, som ska kontrolleras av skolpersonalen. Eleverna ska visa *aktning och lydnad* för skolpersonalen, men någon ömsesidighet finns inte angiven (se 26 §). Under rubriken "Allmänna åliggande" för lärare kommer näst efter undervisningsskyldigheten följande:

> Det åligger lärare att
> 1. *vaka över* elevernas *uppförande och ordning* under lektioner, raster och i övrigt, när eleverna står under skolans omedelbara tillsyn . . . (Ss. 14 k, 10 §.)
> Klassföreståndaren åligger det särskilt att:
> 1. ha tillsyn över elevernas skolgång samt söka kontakt med föräldrarna om elev *försummar* skolgången, och anmäla förhållandet till rektor, om *rättelse* ej vinnes, (Ss. 14 k, 13 §, våra kurs.)

Skolans skyldigheter mot eleverna består till stor del i att tillhandahålla undervisning under vissa former. Elevernas inflytande i sko-

lan består bara av rätten att yttra sig om ordningsföreskrifter och avstängning samt rätten att delta i samråd inför studieval. Elevernas skyldigheter ligger i det grundläggande skoltvånget och att de ska underordna sig skolpersonalen. En elev har ingen regelfäst möjlighet att protestera mot eller ens få ett ord med i laget när det gäller de flesta av elevvårdsåtgärderna. Rätt till omprövning finns bara när det gäller betyg och kvarsättning i en årskurs. (Ss. 6 k, 17 och 32 §§). Rätt att yttra sig finns i samband med avstängningsbeslut.

Om vi ser till hur man i regler ger skolpersonal möjlighet att hantera elevers avvikelse finner vi ännu klarare uttryck för kraven på att elever ska underordna sig. I skolstadgan godkänns en uppsättning åtgärder mot elever under rubriken "Åtgärder för elevs tillrättaförande":

> 28 § Har elev begått mindre förseelse eller uppträtt olämpligt, skall läraren på lämpligt sätt för honom framhålla vikten av att han ändrar sitt uppförande. Vinnes ej rättelse, bör läraren vid personligt samtal med eleven söka utreda orsaken till hans beteende, klargöra innebörden av det inträffade för honom och varna för upprepning. Samråd med föräldrarna skall äga rum, om det behövs.
>
> Läraren får *utvisa* elev från lärorummet för högst återstoden av pågående lektion eller låta eleven *under uppsikt stanna i skolan högst en timme efter skoldagens slut.*
>
> 29 § Vid upprepade förseelser eller fortsatt olämpligt uppträdande samt vid allvarligare förseelse skall saken hänskjutas till rektor, som har att tillsammans med elevens lärare och föräldrar (numera även med eleven) söka utreda orsaken till beteendet. Skolläkaren samt skolpsykolog och kurator skall medverka vid utredningen, om det behövs.
>
> Med ledning av vad som framkommit vid utredningen skall rektor söka vinna rättelse genom åtgärder som är avpassade efter elevens individuella förhållanden. Rektor får därvid tilldela eleven *varning.*

30 § Vinnes ej syftet med åtgärden enligt 29 § eller kan elevs uppförande antagas inverka skadligt på andra elever eller föreligger andra särskilda skäl, skall rektor efter hörande av klasskonferensen hänskjuta ärendet till skolstyrelsen.

Skolstyrelsen får *avstänga* eleven från undervisning helt eller delvis under högst två veckor av terminen, om eleven under avstängningstiden erhåller nödig tillsyn.

Innan avstängning eller annan åtgärd beslutas, skall skolstyrelsen samråda med barnavårdsnämnden samt bereda eleven och föräldrarna tillfälle att yttra sig. (Ss. 6 k, våra kurs.)

Vad som bedöms som mindre eller allvarlig förseelse och olämpligt uppträdande sägs det ingenting om utan det ankommer på den enskilde läraren, rektorn eller lokala skolstyrelsen att avgöra saken efter eget skön.

Som vi sett ger läroplan, skollag och skolstadga stor frihet för den lokala skolans anställda att utforma vilket förhållningssätt de ska ha till eleverna, vad de ska se som problem, hur allvarligt de ska se på dem samt hur de ska åtgärda problemen.

Skolpersonalens rätt att bedöma och döma elever, följs inte av något i lag och stadga inbyggt skydd mot maktmissbruk för eleverna förutom agaförbudet. Det skydd som elever har via föräldrarnas besvärsrätt, vetorätt och rätt till insyn m.m. som de framgår av skollag och skolstadga ger en mycket begränsad garanti för rättssäkerheten.(48)

I den "rättskipning" som förekom på Björkskolan saknades, som vi redan påpekat, den rolluppdelning som hör till grunderna inom rättsväsendet. Alla i skolpersonalen kunde individuellt stå för hela förloppet – "lagstiftning–upptäckt–utredning–dom–verkställande av åtgärd". En sådan rättsordning brukar kallas *inkvisitorisk.*(49)

Ett sådant sätt att reglera konflikt kan bygga på att beslutsfattarna har en god vilja och utnyttjar sitt handlingsutrymme till elevernas bästa så att hänsyn tas till varje enskild elevs situation och förutsättningar. Att skolpersonalen hade möjlighet att handla bak-

om ryggen på en elevs föräldrar kunde vara till elevens fördel. Få rättssäkerhetsgarantier är inte detsamma som dålig elevvård lika lite som många rättssäkerhetsgarantier är detsamma som god.

Hur var förhållandet mellan skolpersonalen och eleverna på Björkskolan egentligen? Vi får reservera oss för att vi sällan såg dessa grupper mötas. Vad vi kan bygga på är vad personalen berättade för oss och varandra samt de organisatoriska ramar, som umgänget mellan dem utspelades inom.

Klyftan mellan personalen och eleverna

Lärarna var i sitt förhållande till eleverna i många avseenden enväldiga. Det var lärarna som bedömde, betygsatte och i övrigt iakttog elevernas beteenden och egenskaper. Vidare var det lärarna som i stort sett bestämde vad eleverna skulle göra i enlighet med kursplaner m.m. Lärarnas moraliska fostraransvar för eleverna var utgångspunkten för deras syn på elevernas handlingar, sätt att tala och sätt att uppföra sig. Allt detta påverkade möjligheterna till ett jämlikt förhållande mellan lärarna och eleverna. Att lärare och elever vanligtvis möttes i en undervisningssituation i en klass, utgjorde ett hinder för dialog mellan dem. Förtroliga samtal måste ske under raster eller annan gemensam fritid vilket minskade viljan hos båda parter.

I det avseendet var elevvårdarnas och speciallärarnas situation gynnsammare. Till dem kunde eleverna komma enskilt och under lektionstid.

Fritidspedagogen hade ett demokratiskt förhållningssätt både som ideal och som praktik i många fall. Hon kunde etablera ett förtroendefullt förhållande till eleverna genom att hon ställde sig utanför skolans beslutsfattande när det gällde avvikande elever vilket rektor hade full förståelse för. Hon deltog inte på några konferenser och rapporterade sällan till lärare eller elevvårdspersonal vad hon observerat bland eleverna i uppehållsrummet eller på skolgården. Inför eleverna kunde hon med all rätt hävda att hon inte förde information vidare som kunde leda till efterräkningar för dem. De fåtaliga undantagen från det var dels några mobbningsfall dels förstörelse i uppehållsrummet.

"Rökning och skolk struntar jag i. Om jag ska få någon kontakt med dom vill jag inte vara polis . . . För att få kontakt får jag inte göra något som är ojuste."

Eleverna umgicks med henne på frivillig basis på håltimmar och raster. Hon tillhandahöll material men eleverna fick själva välja om de ville spela pingis, schack eller göra något annat. Visst fanns det gränser och ordningskontroll även i fritidspedagogens verksamhet, men skillnaden var ändå stor mellan vad som var tillåtet hos henne och inne i klassrummet. Av detta följde att hennes kontakt med eleverna kunde vara mer informell och personlig. Hon kunde ge förtroenden och börja samtal med eleverna om sina erfarenheter och problem på ett sätt som ökade sannolikheten för ett gensvar från eleverna. Hon fick kunskap om vad som låg bakom deras problem i skolan, t.ex. kärleksbekymmer, trassliga hemförhållanden eller kamratsvårigheter. Klyftan mellan lärarna och eleverna förstärktes av att det handlade om ett förhållande mellan vuxna och barn. Det innebar en maktskillnad och ett främlingskap inte minst från barnets sida, som kanske inte trodde på den vuxnes förmåga att utifrån bl.a. sin egen barndom förstå barnet. När det gäller de

många barnen som kom från arbetarhem, vilket de flesta problemeleverna gjorde, tillkom den maktskillnad och det språkliga främlingskap som kan följa på klasskillnaden mellan dem och skolpersonalen som tillhör medelklassen.(50)

Även om en lärare lade sig vinn om att etablera en förtroendefull relation till en elev genom ett samtal under en rast, kunde eleven av misstro inför lärarens avsikter hålla inne med vad han visste och tänkte. Läraren hade få möjligheter att få tillräcklig inblick i elevens erfarenhetsvärld och hans syn på sig själv och sina handlingar.

De trotsar, smiter undan och kan ta över

Vad innebar den här klyftan för elevernas del? En överdriven parallell till förhållandet lärare–elev är det mellan en vaktare och en intern. Internen har ett intresse av att skydda sig mot insyn från vaktaren genom att undanhålla information, som skulle kunna leda till bestraffningar. Han kan också gå in för att presentera en annan bild av sig själv än den han själv har för att möjliggöra en yttre anpassning till situationens krav. Han kan annars helt enkelt gå in för att säga och göra så lite som möjligt för att undgå uppmärksamhet. I skolvärlden skulle detta kunna motsvaras av eleven som sitter på första bänk och ler intresserat mot läraren samtidigt som tankarna är någon helt annanstans.

Den här typen av handlingsmönster brukar tas upp i litteratur, som handlar om människohanterande institutioner, där det finns en maktlös grupp människor, som är föremål för den makthavande gruppens arbete. De maktlösa utvecklar ett eget språk, egna regler och en egen rangordning för att undgå makthavarnas insyn och ingrepp. De utarbetar också olika metoder för att föra makthavarna bakom ljuset och granskar dem för att hitta svaga punkter att ta som utgångspunkt för hämnd eller utpressning.(51)

Gav skolpersonalen oss några tecken, som kunde tyda på att eleverna på Björkskolan hade utvecklat något av detta i sitt sätt att hantera umgänget med de anställda? I schablonen om skolan i skämtteckningar och historier är sådana inslag vanliga.

På Björkskolan förekom öknamn på lärare, precis som vi själva från vår skoltid minns "Bagatellen", "Rita-och-berätta" och "Kon-

sekvens". En del av öknamnen på Björkskolelärarna var uppenbart sårande för den benämnde läraren och väckte kollegernas harm.

Som ett inlägg i diskussionen om förbudet för elever att dricka sprit under fritiden på lägerskolan och i samband med skoldanser skickade några elever runt foton tagna i smyg under en lärarfest. Detta kom fram både till en del lärare och föräldrar med en skandalunge som följd.

Skolpersonalen gav oss också flera exempel på hur elever försökte smita undan. Det effektivaste sättet var att skolka. En del elever smet undan från vissa lektioner och då talades det om "ströfrånvaro". Andra skolkade hela dagar ibland tillsammans med lika skoltrötta kamrater hemma hos någon vars föräldrar jobbade. Om elever, som brukade hänga ihop i skolan, var borta samtidigt väcktes personalens misstankar. Under idrottsdagar grasserade den s.k. orienteringsmigränen. Besök hos skolsköterskan för sjukintyg togs som skolkförsök.

En elev undgick med nöd och näppe ett "förhör" genom att, när rektor och en speciallärare närmade sig i korridoren, snabbt rycka till sig en mugg fluor från fluortantens bricka och gurgla sig så att "förhörsledarna" blev fulla i skratt och flydde in i lärarrummet.

När en annan elev blev utsatt för obehagliga frågor om sitt skolk, tog han med stor träffsäkerhet till vittne på sin närvaro en lärare, som brukade ha kaos i sitt klassrum, men inte ville erkänna det. Eleven kunde räkna med att bluffen gick hem. Den lärare som plötsligt fick frågan – Visst var jag på din timme . . . ? kunde inte annat än svara – Javisst.

Talet om att elever *provocerade* personalen är också ett tecken på att de sågs som underlydande som försökte få de anställdas kontroll över situationen i gungning. Några exempel på utmaningar från eleverna, som visade sig effektiva, när det gällde att få lärarna att förlora behärskningen var när en elev demonstrativt tog en tomat från sin lärares tallrik i matsalen och när skolvärdinnan blev spottad rätt i ansiktet. Hit hör också flera fall då elever fortsatte med sitt beteende "trots upprepad tillsägelse".

Elevernas förmåga att vara "fina" för en lärare trots att de bråkade för en annan kommenterades på en klasskonferens:

Tänk vad lite dom låter mig se. Dom är riktigt skenheliga.

Men det hände att lärare uttryckte sin beundran för elevers smarta lösningar på problemet att smita undan. Några av de grövsta provokationerna blev t.o.m. roliga historier i lärarkollegiet:

I lärarmatsalen:

> Jag satt inne i kliniken och plötsligt så for dörren upp men ingen kom in. . . . Senare kommer plötsligt Håkan inkörande på en sparkcykel. Elegant kör han in mellan bänkarna och parkerar cykeln, tar av sig jackan och sätter sig på bänken. På en sån grej kan man ju inte bli arg. (Skratt.)

Elevernas *språk* var även öknamnen förutan grovt enligt flera lärare. En del blev upprörda över nonchalansen i uttryck som "tjena majjen" medan andra snarare tog upp svordomar och runda ord. Att kalla en lärare för könsord var starkt kränkande.

Fritidspedagogen som på många sätt stod närmare eleverna uttryckte betydligt större förståelse för det "ovårdade" språket bland eleverna och försökte avdramatisera deras användning av fula ord:

> I går talade vi om . . . att ungarnas råa språk en del, är deras pubertetstrots . . . Det finns mycket ömhet bakom . . . Det är i sin pubertet man reagerar mot auktoriteter . . .

Lärarrollen – en balansgång på slak lina

I den här beskrivningen, som i huvudsak belyser att de vuxna på Björkskolan var medvetna om att många av eleverna försökte undgå deras fostran, kan vi också knyta an till vår tidigare redogörelse för personalens rädsla inför att tappa greppet om elevkollektivet (se s. 85, 123 ff).

> (Om en arbetskamrat) Hon vill inte bli arg, kan inte ta itu med saker, men det måste hon. Hon måste visa att hon kan bli arg. Man måste visa var gränserna går, annars sätter dom sig på en. Man måste det, eftersom man har hand om många i grupp.

Det var enligt personalen nödvändigt att framstå som självklara auktoriteter. Risken för att misslyckas vid en tillsägelse av en grupp elever kändes som ett hot. En lärare berättade om en kollegas nederlag:

> Det ser ut som fan i lektionssalen när han varit där och han städar inte efter sig. Bänkarna står hur som helst och alla möjliga grejer är slängda runt på golvet . . . Man blir inte så fruktansvärt störd, även om jag har klassrummet intill. Bara när han har någon grupp i grupprummet, då är det ett fasligt liv. Det är likadant för honom i alla klasser och för alla elever. Han har kanaliserat alla elevers skolleda. Eleverna knäckte honom i höstas och nu tänker dom knäcka "Konsekvens", som Olle Andersson heter.

Ur ett sådant perspektiv blev elevernas utmaningar och påfund viktiga att behärska. Att låta sig luras till en överilad reaktion vore att förlora respekten inför eleverna och att misslyckas inför sig själv. Men frågan om hur man skulle förhålla sig till eleverna för att hålla greppet om klassen, vara tillfreds med sig själv och kunna bedriva en meningsfull undervisning, där man nådde eleverna och vann deras intresse och tilltro, var en svår balansgång för en del lärare.

En lärare som för oss framställde sitt eget förhållande till eleverna som oproblematiskt beskrev en kollegas försök att få ordning och vinna elevernas respekt. Medan hon omväxlande beskrev sitt eget och sin kollegas sätt att hantera kontakten med eleverna gav hon en bild av hur svår balansgången var mellan en löjeväckande och en självklar auktoritet.

> Han har varit för snäll mot dom förut. Man måste hålla lite, sedan kan man vara bussig och kompis hur mycket som helst med dom. Jag har varit ganska mycket kompis med dom, tycker jag. Men han kan inte bli arg. Han tycker att det skulle vara trevligt på hans lektioner. Dom busar och han straffar då, och så blir det tråkigt och då busar dom för det och så straffar han igen . . . Han ställer upp dom mot väggen och kastar

kritor och tar kallt vatten i nacken på dom. Han skriver upp dom på tavlan. Dom tycker att det är fånigt.

Jag har aldrig tänkt på sådana metoder. När jag blir arg så smäller det direkt, en örfil. Det har hänt, men inte i den här klassen, inte dom senaste åren. Jag har aldrig retat mig så mycket på dom och så blir man ju äldre . . . Det är aldrig någon som har klagat när jag har klippt till. Jag talar om för föräldrarna sedan och det har varit i sådana situationer att barnen tycker det är riktigt . . .

Jag tror inte att han kan sätta sig ner i klassen och tala med dom, att dom kan få vräka ur sig. Det kan ju hjälpa bara det. Och att han sedan kan försvara och förklara sig. Han säger att dom inte är samarbetsvilliga, att dom inte tar med något till skolan, om han försöker göra något trevligt, men det gäller även för mig. Jag får tjata och tjata att dom ska ta med någonting. Jag tror att han har svårt att prata med dom över huvud taget.

Att få ett nära och jämlikt förhållande till eleverna kunde framstå som lika svåruppnåeligt som att kunna hålla dem i en fast hand. Ett samtal i ett av lärarrummen belyser de försök till dialog som gjordes och den rädsla en del lärare kände inför att närma sig eleverna:

Ur observationsanteckningarna:
En lärare kommer in i lärarrummet och berättar att hon ska ha gruppdiskussion och att hon vill ha några till hjälp för att kunna dela in i små grupper. "Det spelar ingen roll vem det är." Hon tycker att: "Det går fantastiskt fint att sitta och diskutera så här och det är väldigt bra att sitta och prata med eleverna om allt möjligt på det här sättet." En annan lärare säger att det skulle han aldrig våga. Han skulle aldrig klara av en sådan sak. "Man kanske skulle försöka, men jag tror inte det skulle gå."

Hela det ovanstående avsnittet handlar om klyftan mellan elever och lärare. Men bilden var naturligtvis inte entydig. I lärarrummet berättades det också om att eleverna tyckte om sina lärare, att de uttryckt sin uppskattning och hjälpt lärarna utanför skolarbetet

t.ex. med att fixa bilen. Historier om hur lärare och elever träffats någon gång i affären på fritiden visade hur personalen uppskattade en glad hälsning från eleverna. På högstadiet fick varje klass en gång tillfälle att åka på lägerskola en vecka med sina lärare. Lärarnas värdering av dessa vistelser visade både på att klyftan personal–elever fanns under skoltiden och att personalen upplevde det som mycket positivt att nagon gång kunna överbrygga den. Det var otillfredsställande att det fanns elever de aldrig lärde känna:

> I lärarrummet:
> A – Vissa elever lär man sig aldrig känna, men Niklas och Urban kan man aldrig undgå att lära känna.
> B – Jag har en flicka i klassen. Hon säger ju aldrig något. En gång fick alla skriva vad dom ville. Hon skrev att det var så hemskt och förfärligt att gå till skolan varje dag. Hon klarade inte av den bråkiga klassen. Men vad ska man göra åt sådana elever?

Skolpersonalen såg alltså att klyftan fanns där men de såg inte sitt förhållande till eleverna som en fråga om *parter* i konflikt. I sitt förhållningssätt till eleverna var de anställda fostrande utifrån ansvarsmodellen i vilken den egna goda viljan var självskriven. Med den utgångspunkten blev det aldrig ohederligt att lura eleverna i ett förhör så att man fick dem att försäga sig. Det blev aldrig rättsvidrigt att tillgripa helt olika disciplinära åtgärder för samma förseelser utifrån ett antagande om att den ene eleven egentligen inte menat så illa medan den andre verkade beräknande. För skolpersonalen var det inte fråga om rättskipning utan om moralisk fostran till elevernas bästa och så har vi förstås hänsynen till alla de andra inblandade (se s. 123).

Demokratins gränser i skolan

Vi har tidigare påpekat att det inom ansvarsmodellen rymdes både förespråkare för ett demokratiskt och ett auktoritärt förhållningssätt. Det borde vara skillnad mellan dem, när det gällde hur de tacklade ojämlikheten mellan sig och eleverna eftersom "demokra-

terna" eftersträvade just jämlikhet i ansvaret.

Vi ska här ge ett exempel på vilka problem de kunde stöta på i det som föregick den ordningsregeldebatt i personalen, som vi tidigare gått igenom. Förslaget till nya ordningsregler togs nämligen upp i ett par möten för högstadieelever. Vi deltog i det sista av dessa:

Mötet inleddes av studierektor, som presenterade de grundläggande principerna i förslaget (bl.a. aktning och respekt). Han begärde att eleverna skulle ta ställning till dem var för sig. Han begärde också att de skulle ta ställning till grundfrågan – om det var undervisning som skulle bedrivas på skolan. Ytterst få av eleverna yttrade sig. Rektor fyllde i presentationen med uttalanden som "Vi måste ha lagar även om några bryter mot dem . . .". En deltagande lärare ifrågasatte vad "respekt" skulle innebära – skulle det innebära att hålla tyst och rätta sig efter lärarens lektionsuppläggning eller . . . ? Han fick inget svar.

Rektor avslutade "diskussionen" kring de allmänna punkterna med formuleringen: "Vår tanke var att ha dessa tre principer och några få meningsfulla regler." Därefter delades alla upp i grupper som diskuterade tre problemområden: uppträdande i korridorer, sen ankomst och rökning. Vi deltog i rökningsgruppen. Även där dominerades diskussionen av studierektor, som presenterade problemet från olika sidor och argumenterade för olika motstridiga förslag. Eleverna gav just inga egna förslag till svar på frågan om vilka regler som skulle gälla.

Vår uppfattning om vad som utspelats under denna diskussion var att eleverna inte deltagit i fastställande och utformning av ordningsreglerna på samma villkor som skolpersonalen. Skolledningen var klart den drivande kraften och det var den som formulerade förslagen, vad som var problem och vad man skulle tycka om det hela.

Vidden av elevernas bristande delaktighet framgick dock först efter en tid då en svensklärare i samband med en ordkunskapsövning kunde konstatera att majoriteten av eleverna inte på ett meningsfyllt sätt kunde använda och alltså inte förstod de honnörsord som var grundläggande i de nya ordningsreglerna. Detta chockerade flera lärare som hade föreställt sig att eleverna verkligen hade

deltagit i utformningen av de nya reglerna som i ett äkta demokratiskt förlopp. Försöken att med demokratiska metoder lösa uppfostringsproblemen i skolan genom att göra eleverna delaktiga och därmed medansvariga i besluten om nya ordningsregler, slutade i skendemokrati.

Om vi sedan granskar de två förhållningssätten bland lärarna som de visade sig i lärarnas ordningsregeldiskussion finner vi i båda en ojämlikhet, som följer av personalens roll som fostrare. Att fostraransvaret var grunden i båda visade sig också genom att det inte förekom några argument mot eller för något alternativ som utgick från ett rättssäkerhetstänkande. Representanter för båda sidorna utgick från att de regler som man till sist bestämde sig för skulle tillämpas till elevernas bästa. Ingen antydde möjligheten av ett maktmissbruk eller argumenterade för ett system där den risken blev så liten som möjligt.

Företrädarna för demokratimodellen förutsatte att den frihet i tillämpningen som deras förslag innebar skulle vara bra för eleverna även när det var utsagt att friheten helt skulle ligga i de enskilda lärarnas händer. På en direkt fråga från oss svarade studierektor att det var otänkbart att någon lärare skulle utnyttja den frihet som gavs honom på ett ideologiskt olämpligt sätt. Den fara en del av förespråkarna såg i det nya systemet var bara att det kunde bli ökad oordning bland eleverna.

En dialog på lärarens villkor

Om vi utifrån våra tidigare paralleller till rättssystem och socialvård ser på den *demokratiska* modellen finner vi stora risker i just det påstått goda nämligen i utrymmet för godtycke i regelformulering och tillämpning. Men håller inte studierektors argument att lärarna skulle se till att inga avarter uppstod?

Om vi går tillbaka till de beskrivningar vi tidigare gjort av Björkskolan finner vi dock att mycket talar emot att ens de mest demokratiska lärarna hade möjlighet att konsekvent tillämpa sina ideal. I beslutsfattandet i elevvårdsärenden spelade en mängd olika faktorer och hänsyn in förutom elevens bästa. De skulle kvarstå även inom det nya ordningsregelsystemet. Dessutom varierade åsikterna

om vad som var problem eller inte i en elevs uppförande från lärare till lärare beroende på både personliga och organisatoriska faktorer, med rättsosäkerhet som följd.

Klyftan mellan personalen och eleverna visade sig även i att de demokratiska lärarna inte såg självmotsägelsen i att elevernas medansvar och jämlikhet skulle stärkas genom att *lärarna* skulle få bestämma helt individuellt. Ingen förespråkade att eleverna skulle få vara med och bestämma vad som skulle betraktas som förseelser och vilka påföljder som skulle utdömas. En lärare som utgick från att eleverna var svagare än skolpersonalen, ville visserligen ge eleverna en fastställd rätt att kritisera undervisningen, men tyckte det var helt rimligt att de fick anpassa sig till varje enskild lärare:

> . . . I punkt två, "undervisning ska respekteras", bör man lägga till att kritik från eleverna är tillåten. Det behövs för att eleverna behöver ha sina rättigheter dokumenterade framför att lärarna ska ha det. Det är för att de är svagare . . . Det är klart att folk reagerar olika. Så är det också i samhället utanför. Eleverna måste kunna anpassa sig till olika normsystem.

Ändå talade en del lärare om "revolution".

I argumenten för de nya ordningsreglerna förutsattes att lärarens frihet att själv bestämma oavsett vad kolleger och skolledning m. fl. tyckte, skulle medföra att en dialog utvecklades mellan lärare och elev. Vi kan inte se att en sådan utveckling skulle följa automatiskt. Snarare fanns det med tanke på svårigheterna att överbrygga gapet mellan dem (se ovan) stor risk för att det inte alls skulle bli följden.

Rättssäkerheten skulle inte heller bli tillgodosedd om man lyckades åstadkomma en dialog. I ett samtal mellan en lärare och en elev, som har begått en förseelse, finns en ojämlikhet inbyggd, eftersom läraren är part i målet. I det ligger en fara för att dialogen trots allt sker på lärarens villkor och att rättsskipningen blir inkvisitorisk.

Några tydliga exempel på ojämlika samtal mellan personal och elever, som vi såg, var de fall då elever kallades till evk. I föräldraavsnittet kallade vi en sådan konferens (där föräldrarna deltog)

uppvisning, men även när de inte var med blev det en uppvisning av ansvarsmodellen, där personalen mer talade *till* eleverna och *för* dem än med dem. Eleverna var passiva och gav korthuggna svar på frågor och uppmaningar till dem att säga vad de tyckte. Ansvaret för utvecklingen i framtiden lades på dem. Kurator och i ett fall läraren försökte öppna för ett mer jämlikt samtal men det förändrade inte situationen nämnvärt. Slutintrycket blev uppmaningar som "ta dig i kragen".

Regler utan rättssäkerhet

Den *auktoritära* linjen i diskussionen kan vid en första granskning ur rättssäkerhetsperspektiv tyckas vara att föredra. En detaljreglering skulle vara en fördel, eftersom eleverna då vet vilka regler som gäller och läraren konsekvent ska tillämpa dem enligt principen "rättvisan är blind". Men även här fanns stora brister som ingen påtalade. Maktdelningen saknades. Det fanns ingen given möjlighet för en elev att få sin sak prövad vare sig i form av en dom efter bevisföring enligt givna regler eller därefter som en möjlighet att överklaga ett domslut i högre instans.

Lärarna sade att det var en fördel att de skulle kunna hänvisa till regler och därmed slippa stå till svars personligen inför föräldrar och elever, men det innebar inte att eleverna eller någon annan hade en formell möjlighet att ställa lärarna till svars för att de *inte* följde reglerna. Lärarna skulle kunna försvara en åtgärd med att den följde en given regel, men de skulle också kunna försvara ett undantag från regeln med hänvisning till alla de hänsyn man enligt läroplanen bör ta i elevvårdsarbetet. Läraren blir i ett sådant system helgarderad och övriga inblandade parter rättsosäkra.

Ytterligare en följd av att problemlösningen i elevvårdsärenden inte kringgärdades med samma krav, som rättsväsendets konfliktlösning, var att det inte sattes några gränser för vilka andra hänsyn och faktorer som skulle få påverka besluten. Hänsyn till den egna arbetssituationen och de andra elevernas behov, som i en domstol skulle framstått som oacceptabla, var i skolan självklara.

Att som vi betrakta beslutsfattandet inom elevvården ur ett rättssäkerhetsperspektiv blir givetvis en *orättvis betraktelse* men

pekar ändå på de risker som fanns när skolpersonalen drevs in i trängda lägen där den goda viljan sattes ur spel.

Klyftan: grogrunden för en myt om elever?

Om vi fortsätter att ta den enskilde problemeleven som utgångspunkt för vår granskning, finner vi att det fanns fler risker i beslutsfattandet än de som utgick från utrymmet för godtycke. Precis som vi i föräldraavsnittet tog upp den *fara* för mytbildning, som låg i den bristfälliga kontakten mellan skola och hem, kan vi se en grogrund för mytbildning i klyftan mellan elever och personal.(52). Även i det förhållandet fanns det spänningar, beroende, rädsla och beskyllningar, som till en del var sakligt grundade, men kanske också bestod av uppbyggda föreställningar som förfalskar verkligheten t. ex. om att eleverna i en klass utgjorde ett väl sammanhållet kollektiv, som kunde bli ett hot, eller om att elevernas inställning till skolan var mer kritisk och handlingsinriktad än den i verkligheten var.

Personal och elever var fysiskt nära varandra dagligen, men i många fall fanns ett stort avstånd mellan barn- och vuxenvärlden. Personalens förväntningar prövades ideligen och självuppfyllande profetior kunde bekräftas, men också komma på skam. Gymnastikläraren som ondgjort sig över att en elev var slarvig och aldrig fick med sig gymnastikkläderna hemifrån, fick plötsligt ändra uppfattning om eleven, när det kom fram att kläderna inte skickats med honom från hans förra skola trots påstötning.

Som vi redan sagt var det inte bara eleverna, som hade ett hårt språk och använde öknamn. Även lärarna talade ibland om eleverna på ett nedsättande, skämtsamt och hotfullt sätt. I *lärarrumsjargongen* ingick för en del lärare att göra sig roliga på elevernas bekostnad och ta fasta på fysiska brister och egenheter i uppträdandet. Liksom när det gällde eleverna kan vi till en del se det som ett uttryck för de spänningar som fanns i förhållandet lärare–elev. Dessutom kan det ses som en följd av att man i lärarrummet ville ha ett trevligt umgänge där drastiska skämt var ett naturligt inslag.

Men trots att skämten i situationen kan ha varit helt "oskyldiga" fanns det en *risk* för att de bidrog till klyftan mellan de två grupper-

– Du borde ha slagit till honom.

– Jag har sagt till honom att en dag smäller det och då finns det inga vittnen.

na på skolan och att jargongen blev en del i hur ny personal inlemmades i miljön och byggde upp sin bild av hur förhållandena var och skulle vara.

Jargongen var inte bara skämt och öknamn. När eleverna provocerade lärarna, drevs dessa ibland till att i lärarrummen få ut sina tillbakahållna aggressioner genom ett brutalt språk. I uttrycken fanns samma tuffhet och råa våld som i en del elevers språk.

Vi har tidigare nämnt att lärarnas språkliga våld kan tänkas ha fungerat som en *säkerhetsventil* så att provokationerna inte behövde leda till fysisk handling. I skolsituationen fanns många faktorer som höll tillbaka övergrepp mot eleverna. Aga är förbjudet i lag och stred mot de uttalade värderingar personalen hade. De som berättade om våld som något tillåtet talade bara om tillfälliga utbrott som en örfil i stundens hetta, men ingen talade för aga som uppfostringsmetod.

Att låta sig provoceras kunde också vara ett tecken på svaghet och innebära en prestigeförlust. Dessutom var lärarna utsatta för

ett tryck både från kolleger, som tog avstånd från våld, och från skolledning och föräldrar.

Trots allt förekom våld som tillfälliga reaktioner mot elever och det fanns en risk för att talet om våld kunde glida över i en gemensam uppfattning hos personalen om att våld mot elever inte bara förekom utan också kunde ursäktas eller t. o. m. vara tillåtet i vissa lägen.(53) För en del lärare verkade dock våld mot provocerande elever vara en omöjlighet. Som en kvinnlig lärare sade:

> Jag kan absolut inte slå, jag börjar grina i stället.

Om något brott hade begåtts på eller i närheten av skolan fick upprördheten utlopp i lärarrummen. Misstankar mot elever och funderingar kring händelseförlopp i form av halvkvädna visor och tissel-tassel passerade från en lärare till en annan. Ryktesspridningen blomstrade och kända problemelever fördömdes på lösa grunder:

> – Den där Fredrik måste vi se upp med. Det försvinner så mycket prylar nu så det är inte klokt. Det var en stöld här . . . och det är klart att det är han.
> . . .
> – Det är ju inte säkert att det är han.
> – Nej, men det tror ju alla och det blir ju så. Det snackas ju om honom.

Vilken betydelse hade då en eventuell myt om eleverna i beslutsfattandet? Eftersom vi inte haft någon närmare kontakt med eleverna kan vi inte göra motsvarande spegling som i föräldraavsnittet. Det vi kan påpeka, blir därför bara risken för att problem tacklas utifrån en felaktig uppfattning om vad elevernas svårigheter bottnade i. För att situationsmodellen eller avvikarmodellen skulle bli aktuell som alternativ till ansvarsmodellen, kunde ny kunskap om eleverna vara avgörande. Förutfattade meningar tillsammans med dålig kontakt minskade möjligheterna att få fram sådan kunskap. Om de risker vi tar upp nedan blev verklighet, kunde klyftan och en eventuell myt om elever hindra personalen att upptäcka det.

Risker med fattade beslut

Om vi lämnar beslutsförloppet kan vi i stället granska vilka risker det fanns med de åtgärder som vidtogs eller uteblev, som ett resultat av det invecklade beslutsfattandet i elevvården på Björkskolan. När vi talar om risk tar vi även här problemelevens intressen som utgångspunkt. Vi fortsätter alltså vår orättvisa betraktelse. De risker vi tar upp är dels sådana som skolpersonalen påpekade för oss och dels sådana vi själva ser i en del elevvårdsfall. Att vi talar om risker och inte faktiska effekter av åtgärderna beror på att vi inte har ett material som ger oss möjlighet till en sådan utvärdering. Det vi talar om är alltså *tänkbara* konsekvenser. Vi gör ingen åtskillnad mellan de risker personalen såg och dem vi ser antydningar till i fallen. Inte heller ställer vi olika risker mot varandra eller värderar dem i förhållande till varandra. Det blir snarare en form av uppräkning, som bitvis är kortfattad och hoptryckt eftersom det handlar om möjliga resultat av allt det vi tidigare beskrivit som delar i beslutsförloppet.

Brist på hjälp

Att de problem en elev var uppe till diskussion för, inte blev föremål för någon åtgärd alls kunde bli följden av flera inslag i beslutssituationen.

När ansvarsmodellen tillämpades på prestationsproblem så att elevers svårigheter helt enkelt sågs som utslag av lättja och bristande vilja kunde personalen anse att de vare sig behövde eller förtjänade någon ytterligare uppmärksamhet.

Det kunde också vara helt följdriktigt att inte vidta några åtgärder om en elev sågs som avvikande på grund av en hjärnskada, låg begåvning eller annat obotligt handikapp. Ett uttryck som belyser den ståndpunkten är att "man kan inte mer än fylla krukan". Skolpsykologen var medveten om den här risken och försökte därför bromsa lärarnas önskemål om intelligenstest eller i varje fall i sina testutlåtanden "hellre fria än fälla", som han uttryckte sig. Han försökte tolka testen i så positiva termer som möjligt och få fram de ting eleverna var bra i, även om hans utlåtande gällde

negativa resultat. Han hoppades på så vis kunna påverka lärare att tro på eleverna i stället för att "döma dom".

Samma resonemang tillämpade han på andra typer av t. ex. medicinska undersökningar som sökte fastställa om ett barn led av någon form av hjärnskada. Även här såg han en fara i att lärarna skulle lämna en elev åt sitt öde i den mån de fick något fog för sina misstankar.

> Det är farligt att uttala sig om hjärnskador . . . Lärarna kan uppmärksamma honom bättre i specialklassen, men det finns en risk att man inte tycker att det är lönsamt att lära honom något.

Brist på åtgärder kunde också bli följden av att en elevs problem inte passade in i någon av de schabloner som fanns att tillgå och som kunde bli självklara när de tillgängliga utredningsinstrumenten utnyttjats. Schablonerna kunde bli ett hinder för lärare som grubblade över vad de skulle göra för att hjälpa en elev.

> Bengt Östlund gör mig bekymrad. Han är sjuk och konstig . . . Jag fick honom testad. Han är normalbegåvad. Därför kan jag inte placera honom i specialklass. Han behöver ju en mindre grupp. Han klarar inte den stora gruppen. (Kan han inte gå i obskliniken?) Nej, jag tror att specialklassen skulle passa honom bättre. Han är ingen obs-elev. Där går eleverna ut och in. Det blir för oroligt för honom. Han pratar under lektionerna och hänger inte med . . . Han brukar säga: Nää, det här kan jag inte.
>
> . . .
>
> Han har haft stödlärare i klassen i svenska. De har fått koncentrera sig på Bengt, men det är inte det han behöver. Det skulle behövas en liten grupp för honom. Han hade noll rätt på fysiken . . . Men han är trevlig.

Att ett ärende var för svårt, kunde innebära en risk för att skolpersonalen gav upp.

En elevvårdsexpert:

Jag tycker fallet är komplicerat och anser inte att skolan har tid och resurser att klara det.

När dessutom en annan myndighet eller institution var inkopplad på ett ärende och hade diagnosticerat elevens avvikelse fanns det en risk för att skolpersonalen inte kände något ansvar för avvikelsernas uppkomst eller undanröjande. De kunde hänvisa till att det inte låg inom deras kompetensområde och förlita sig på att eleverna fick den vård de behövde på annat håll. Det skulle kunna leda till att eleverna försummades på områden där skolpersonalen hade möjligheter att påverka.(54)

Om åtgärder kunde leda till praktiska problem för att de sprängde den befintliga resursfördelningen eller skulle medföra extra kostnader, fanns det också en risk för att ingenting hände. Som vi redan nämnt framhöll studierektor risken för att det blev för lite problemorientering på grund av kvottänkandet (se s. 113).

Att ett fall varit aktuellt under många år utan att någon större förändring skett kunde i förening med brist på tid och ork medföra att en elev lämnades åt sitt öde av elevvårdarna.

Disciplinproblem i en klass kunde innebära risk för att elever med mindre påträngande problem inte blev uppmärksammade. En av elevvårdarna pekade på den risken:

Det är en svår sits för lärarna när dom har en stor klass, om någon bråkar. Alltid tar dom till dom elever och straffar dom, som visar lite liv, men lämnar dom elever som tittar ut genom fönstret och inte gör någonting. Det är hemskt. Att sitta i 9 år och inte göra något. Dom går inte hit heller och gör ingenting. Dom tar aldrig initiativ, men tappar förmågan. Dom är mest illa ute. Bråkstakarna tror jag klarar sig bättre. Dom kan på sitt personliga plan ha hyggliga kontakter med lärarna, då man inte kan nonchalera dom. (Delvis andrahandsuppgift.)

Känslighet i föräldrakontakten kunde, som vi sett, leda till att elever lämnades därhän, eller att man inte vidtog de åtgärder som

ansågs behövliga. Rektors kommentar i ett fall visade hans medvetenhet om detta.

> Samma visa, när det ligger i hemmet och man inte kan prata, så blir det bara några kliniktimmar.

Rutinåtgärder som klinikplacering kunde också i sig leda till att en elev med sammansatta problem bara fick hjälp med en liten del. Ur en konferens framkom i ett rutinmässigt behandlat klinikärende:

> L – Han har ont i magen i skolan.
> – Det är gammalt, jag har talat med mamman.
> L – Kan det bero på klassen?
> – Det där magontet kommer i olika situationer.
> L – Han har dålig läsförståelse och stavar dåligt . . .

Att problemet, magont i detta fall, förekom även utanför skolsituationen framstod som ett argument för att elevvårdarna inte behövde utreda eller åtgärda det. Diskussionen övergick därför till de problem som skolan kunde åtgärda, nämligen hans bristande läsförståelse.

Rektor påpekade att elevers problem i hemmiljön i skolan kunde ges helt missvisande beteckningar, som utgick från skolsituationens krav:

Även väl synliga elevproblem kunde lämnas utan åtgärd.

> Det uppstår bekymmer i hemmet, skilsmässa som visar sig en viss tid före och efter genom en nedgång i prestationen. Kamratsvårigheter, läs- och skrivsvårigheter kanske dom kallar det i skolan, uppförandestörningar . . .

I detta låg en risk för att elevernas egentliga problem inte blev synliga och åtgärdade.

Att en elev placerats i klinik kunde medföra risk för att klassläraren inte ägnade eleven lika mycket uppmärksamhet längre i klassen.

> När klinikläraren finns så är det lätt gjort att man inte tar sig an eleven i klassen. Det är en vag hypotes jag har.

Språkliga uttryck för elevernas problem t.ex. schablonbenämningar i samband med rutinåtgärder som "läs- och skriv-fall" kunde leda skolpersonalen vilse, så att de slutade att se en elevs övriga problem eller tog fasta på schablonen och såg den som huvudproblemet, som fått övriga svårigheter som följd.(55)

Ibland samverkade en hel mängd faktorer till att det inte vidtogs några åtgärder. I ett fall ingick följande: en rutinåtgärd var redan vidtagen, mer störande kamrater tog lärarens uppmärksamhet i anspråk, en annan myndighet hade tidigare varit inkopplad och en kollega hade personliga band till flickan. Följden av allt detta blev att inga ytterligare hjälpåtgärder blev aktuella och att flickans svårigheter framställdes i en positiv dager, som för oss verkade grotesk.

> Hon är en duktig flicka. Hon fungerar fint, men har enorma luckor . . . Hon har hyss för sig, skärmar av sig . . . Det är fantastiskt att hon har kunnat använda flera ord och till och med bett om hjälp . . .

Ur akten, samme lärare:

> Vet för lite om henne, men hon skrattar ibland och pratar tidvis med kamrater.

Rutinmässighet i beslut om specialundervisning medförde en schablonmässig omprövning, som innebar risk för att det otillräckliga i tidigare vidtagna åtgärder aldrig uppdagades. Om en elev hade kvar sina problem fick han kanske bara fortsatt klinikundervisning utan att någon ifrågasatte om hans problem krävde en annan behandling. Hans problem kunde t.o.m. förvärras i kliniken genom ett gagnlöst nötande.

Att elevvårdarna blev historielösa i sin syn på elevernas problem, eftersom de inte tillvaratog elevakternas information, kunde leda till att en elevs svårigheter feltolkades. De kunde t.ex. ses som tillfälliga åldersbundna reaktioner som "pubertetstrots" utan att någon undrade över hur det förhöll sig till elevens tidigare psykiska tillstånd. De åtgärder som vidtogs i ett sådant fall riskerade alltså att bli helt missriktade.

Elever som hade haft klinikundervisning i många år kunde få "vila från kliniken" en eller ett par terminer eller sättas tillbaka i klassen på heltid för att inte bli för "klinikanpassade". En elev som under lång tid fått stor andel klinikhjälp kunde bedömas som ett hopplöst fall och därför gå miste om alternativa åtgärder. Vid en diskussion om anpassad studiegång för en elev med läs- och skrivsvårigheter på högstadiet sades i evk:

> – Han är lyckligast som vanlig elev.
>
> . . .
>
> – Det hjälper inte med specialundervisning för honom. Han lär sig inte mer för det. Han har haft stöd i svenska i flera år och det hjälper inte.
>
> – Det är konstigt att det kan bli ett sådant kaos i ett huvud.

Rutinmässigheten kunde också få till följd att lärarna skickade "okoncentrerade, drömmande eller osjälvständiga" elever till kliniken på grund av deras prestationssvårigheter utan att fundera över om deras handlingsmönster kunde vara en reaktion mot skolsituationen i stort. En sådan tolkning vore inte orimlig med tanke på att vi funnit stöd för att eleverna som en undertryckt grupp på

olika sätt försökte undgå skolans krav och tvång. Att de flesta problem sågs som individuella innebar en risk för att personalen inte upptäckte att brister i skolmiljön kunde ligga bakom en del elevers problem.(56)

Det låg en fara i att specialundervisning var en åtgärd som kunde bli aktuell utifrån alla tre synsätten eftersom den mottagande och verkställande speciallärarен inte alltid delade det synsätt som hade föranlett placeringen i klinik.

I vissa svårare ärenden kom elever i kontakt med både elevvårdsexperter, skolledare och speciallärare. Vid en närmare granskning av de fall där *flera* elevvårdare var inkopplade i ärenden fann vi att "samarbetet" kunde ha många olika innebörder. I ett fall hade en elev återkommande samtal med skolpsykologen men gick för liknande typ av samtal till kuratorn när psykologen inte fanns på skolan. I ett annat fall tog kurator kontakt med lärare, elev, förälder och socialförvaltning angående ett problem. När kuratorn sedan blev sjuk kopplades psykologen in på fallet och tog även han kontakt med samma personer och myndighet för samma problem.

I en del ärenden kunde elevvårdare hoppa in tillfälligt i en annans ärende p.g.a. ett akut problem. Rektor drogs in i ett av psykologens ärenden då en lärare begärde hjälp för att komma till rätta med elevens uppförande. Rektor kallade upp eleven till sin expedition, talade med honom och skickade sedan tillbaka honom till klassen. Detta ledde inte till någon kontakt med skolpsykologen eller den klinikklärare, som eleven också gick hos. Att på det här sättet bollas runt mellan olika personer, som inte arbetade tillsammans, kunde innebära en risk för en kollision mellan olika synsätt och förhållningssätt. Elevvårdarna sade själva att det var bäst om bara en höll i ett ärende.

Elever kunde bli föremål för onödiga åtgärder för att skolpersonalen inte ville ta konflikt med föräldrar som hade önskat en viss åtgärd (se s. 175).

I andra fall där det blev ett köpslaende mellan beslutsfattarna i skolan och föräldrarna, kunde ett av skolans villkor vara att eleverna ansträngde sig mera i skolarbetet och att föräldrarna tog det på sitt ansvar. Här fanns det en risk för att skolpersonalen bidrog till att föräldrarna pressade sina barn, något som i andra fall togs fram

som en fara för eleven i hemmet och något man sökte undvika. I ett fall höll elevvårdarna kontakt med föräldrarna och upprepade sina krav på att eleven skulle arbeta med sina skoluppgifter under lov, helger och kvällar, trots att föräldrarna framhöll hur svårt det varit för flickan att smyga sig undan kamraternas frågor.

Hur avgörande en öppen kontakt med hemmen kunde vara, visade sig i ett fall där en elevs fantasier i skolan väckte misstankar hos skolpersonalen om att eleven hade allvarliga psykiska problem. När det vid ett samtal med en av föräldrarna visade sig, att fantasierna hade en verklig bakgrund i hemmet blev sjukdomssymptomet i stället en helt vanlig lek.

Ur askan i elden

Det var inte alltid åtgärder verkligen vidtogs med elevens bästa för ögonen. Det fanns en risk för att man stjälpte i stället för att hjälpa eleverna. De flesta elever placerades i obs-kliniken för klasskamraternas och lärarnas skull och fick visserligen en fristad där men den kunde lätt bli högstadiets slasktratt, där elever i olika antal och med olika problem, från olika årskurser och olika ämnen ansamlades. Till obs-kliniken kom en så brokig skara elever att det kunde bli svårt att bedriva undervisning där. Dessutom var det en ständig omsättning då vissa elever endast kom akut för en timme, vissa var placerade alla lektioner i ett visst ämne medan åter andra var placerade där under större delen av sin tid i skolan. Risken för kunskapsbortfall, som ytterligare kunde förvärra deras skolanpassning, var stor.

> Som mest är det åtta stycken i kliniken. Tre religion som inte vill ha det, och vare sig bryr sig om betyg eller någonting annat. Det är hemskt svårt att motivera dom. Tre stycken i engelska som är rätt dåliga . . . Sedan har jag Stämpa i kemi. Det blir förvaring. Bengt-Olov har historia . . . Jag arbetar med en stencil . . . med Bengt-Olov. Efter en kvart kommer Håkan och sätter sig och trummar. Han har fysik i klassen, men det har han skippat för länge sen . . . Bengt-Olov som hittills har arbetat bra lägger ifrån sig pennan och tittar. Mag-

"Elegant kör Håkan in mellan bänkarna och parkerar cykeln."

nus kommer in för att berätta . . . Han utbyter erfarenheter med Håkan. Magnus går ut för att röka och då är det tio minuter kvar av lektionen. I ett obevakat ögonblick hoppar Håkan ut genom fönstret. Då börjar Bengt-Olov jobba igen och gör det till slutet av lektionen. Så där är det . . . Det blir terapi eller förvaring, mest snack. Ibland är det mycket snack.

En lärare i normalundervisningen kommenterade situationen:

Att skicka elever till obskliniken är funktionellt och pedagogiskt fel. Dom kan aldrig komma tillbaka. Det måste vara sådana elever, som man inte räknar med skall komma tillbaka. Det sker ingen undervisning i obskliniken. Dom blir väldigt efter.

På liknande sätt kunde specialklassen fungera. Till den kom dels schablonmässigt de elever som presterade dåligt och var svagbegåvade dels andra elever, som av olika skäl behövde en "mindre grupp". Dit kom alltså elever med vitt skilda problem och behov. En var fysiskt klen, en annan psykiskt störd, en tredje skoltrött och bråkig, en fjärde stressad av skolmiljön, en femte tyst och blyg m.m. Risken fanns att läraren trots de få eleverna i klassen fick övermäktiga problem att arbeta med och måste ta hand om de mest störande i första hand. I det låg en fara för att de tysta eleverna inte fick den hjälp de behövde och att klimatet i klassen blev så oroligt att alla blev störda och fick sämre möjligheter att lära sig något än i normalklassen.(57)

> Jag märker på Pernilla och Svante framför allt att dom far illa av att det är stökigt i klassen. Dom hinner inte med att arbeta vad dom behöver. Dom behöver också en hel del att bita i, då Svante är normalbegåvad. Karl-Erik tar så hemskt mycket tid och lägger beslag på en helt och hållet. Det är inte bra.

Att specialklassplacering prestationsmässigt kunde kollidera med elevens bästa tog en av elevvårdsexperterna upp.

> Ja, det är ju svårt för en lärare att klara av arbetsmässigt, men resultatmässigt så är det ju bra att gå och fungera i en normalklass.

Hänsyn till läraren och andra elever kunde leda till att en elev flyttades runt mellan olika klasser och skolenheter för att det åter och åter uppstod konflikter. Det kunde medföra en risk för att eleven isolerades från kamraterna och fick kunskapsluckor på grund av de upprepade klassbytena.

En elev kunde bli syndabock och därmed riskera att gradvis förskjutas. Fallet Håkan var ett exempel på det. När man konstaterade att hans problem hade fortsatt över en längre tid och det ansågs som verkningslöst att prata mer med honom slutade flera av såväl elevvårdare som lärare att ta ansvar för honom och prioriterade hänsynen till de "egna" eleverna, även de "egna" problemele-

verna. Håkan betraktades som någon utifrån kommande, som skolan inte behövde känna ett huvudansvar för. Att han fick sluta på Björkskolan var inget misslyckande för skolpersonalen i dess ansvar för eleverna inom rektorsområdet och deras utveckling under nio år på skolan. Misslyckandet låg hos honom själv, i hans privata skolhistoria. Ansvaret för honom låg hos en annan myndighet, som var inblandad. Håkan var bara "försöksutskriven" till skolan. De åtgärder som stegvis *stötte ut* Håkan från skolan var:

– obsklinik vissa timmar
– obsklinik mer eller mindre på heltid
– förlängd pryo under flera veckor
– förlängd pryo resten av terminen

(när eleven kom tillbaka från pryon):

– försök att få eleven inlagd på PBU
– eleven polikliniskt behandlad på PBU
– eleven flyttad från skolan eventuellt till pojkhem.

Vi väljer att illustrera detta fall med ett flertal citat ur intervjuer och från konferenser.

> Han ska prya i flera veckor . . . På grund av den kaotiska situationen i klassen verkade det bra. På det sättet kan man få tid att lugna gruppen.

Skolpsykologen och skolsköterskan försökte i en evk argumentera för att de andra eleverna hade ansvar för situationen i klassen. De talade för hänsyn till Håkans behov. Deras försök blev dock bara små inpass som inte kunde ändra den dominerande inställningen till honom.

> . . . Klassföreståndaren tycker att allt är hans fel . . . Vad har han för chans om han är dömd? Det finns ju flera som är störande i klassen.
> . . .
> . . . Inom skolans ram är det inte möjligt att ta oss an honom . . . Jag och klassföreståndaren protesterade kraftigt mot

placeringen . . . Vi visste att det var en kille med fosterhemsplacering från Kristianstad som skulle anpassas. Då är inte Pelle (problemelev i klassen) det rätta sällskapet. Har Pelle en ärlig skurk kan han bli kassaskåpssprängare, men med Håkans inflytande kan han bli knivskärare. Håkan har inga sådana ärliga gränser.

Under pryon:

Det är bra att han inte är där. Det märks i klassen. Det är en helt annan stämning nu . . . Det konstiga kom och försvann med Håkan.

När Håkan kom tillbaka efter pryon:

Han har dålig prognos. Man har ju prövat allt: pryo, föräldrakontakt och klinik . . . Jag tror han är sjuk på nåt sätt . . . Det värsta är att han kan förstöra för andra barn. Vem ska offra sig?

. . .

Ur en evk:

– Håkan ska till PBU polikliniskt . . .

– Polikliniskt bara?

– Ja, jag försökte reservera plats men dom hade två likadana redan och då kan dom inte ta in honom.

– . . . det borde göras någonting redan nu.

. . .

En lärare sitter och talar om att man måste göra något åt fem elever i klassen:

– Jag känner ett ansvar för dom och vill göra något för dom.

– Och Håkan?

– Nej, honom känner jag inget ansvar för, men dom här pojkarna . . .

. . .

– Såna här har en inbyggd destruktionsdrift. Dom driver det så långt såna här gossar och alkoholister.

. . .

– Håkan har misslyckats med placeringen här för han får inte vara kvar här. Han fortsätter på nästa station: pojkhem.

En lärares förhållningssätt gentemot elever med problem kunde innebära risk för att svårigheterna förvärrades. Det låg då en fara i den hänsyn som togs till lärarna som kunde innebära att lärare lämnades i fred även om elever fick psykiska men av deras metoder. Dessa båda risker kunde i värsta fall stärkas av att det av resursskäl var svårt att flytta en del elever.

En elevvårdsexpert:

> Mårten är en följetong: Han går om och klarar sig någorlunda . . . Han kom från Ekström. Ekström förstör alla känsliga ettor.

En del lärare fick rykte om sig att förtrycka eleverna, men meningarna om det var delade:

> – Hans Blomqvist har hållit klassen mycket hårt (den är) tyst och mycket väldisciplinerad. Jag upplever det inte som positivt . . . Nu börjar det jäsa i klassen.
>
> . . .
>
> – Dom är positiva, inte alls förtryckta.

Risken för stämpling

En del av de risker skolpersonalen tog upp eller antydde i olika fall skulle kunna placeras in under samlingsnamnet: *stämplingsrisker.*

> Stämpling innebär generellt att en människa i sin helhet omvärderas till avvikare av någon eller några i sin omgivning. (Lundén, Näsman 1973, s. 15.)

I definitionen av stämpling ligger att den som stämplar har ett visst synsätt på den stämplade. Den avvikarmodell vi talat om att skolpersonalen tillämpade på en del problemelever är ett sådant syn-

sätt. Att bli betraktad som sjuk, obegåvad eller hjärnskadad skulle kunna vara stämplande. Att utgå från en syn på eleverna som normala genomsyrade dock skolpersonalens syn på eleverna vilket visade sig också när det blev problem genom att ansvarsmodellen dominerade. Däremot kan det finnas stämplingsrisker i de åtgärder som vidtogs mot eleverna eftersom de kunde tolka den särbehandling de utsattes för som ett tecken på att de betraktades som avvikare.(58)

Oavsett vilket synsätt personalen utgick från kunde det alltså finnas stämplingsrisker i de elevvårdande åtgärderna.

De effekter som stämplingen kunde få var att eleverna fick *sämre möjligheter* till ett framtida normalt liv än sina skolkamrater genom t.ex. ett sämre utgångsläge på arbetsmarknaden. Vi har ovan visat hur olika åtgärder inom elevvården kunde medföra risker för kunskapsluckor och därmed försämrad konkurrenskraft genom lägre eller tillrättalagda betyg.(59)

Att under skoltiden bli föremål för olika *avskiljande* åtgärder kunde medföra att en elev isolerades från sina klasskamrater. Förutom i rent fysisk bemärkelse blev det en följd av att eleven själv och hans kamrater kom att betrakta honom som annorlunda och utanför. Då elever varaktigt hamnade i mindre elevgrupper tillsammans med andra problemelever t.ex. i specialklasser sökte de sig samman och utkristalliserades som en *avvikargrupp* på skolan. Det i sig kunde öka gapet till normaleleverna. Det blev en samverkande effekt av att de särbehandlades och att de kände sig utpekade.

> Dom misstänks lite för mycket . . . Dom glöms bort. Lappar om idrottsdagar till exempel kommer inte fram. Det blir så att dom kallas "dom där i specialklassen". När dom hör det blir dom väldigt upprörda och kommer till mig och känner sig utsatta och prickade. Jag säger att dom prickar sig själva med sitt uppförande, men det begriper dom inte . . . Därför är det så trevligt när normalelever kommer in och vill sitta i klassen och säger att "det är så mysigt och fint, kan inte jag få vara hos dig?". Det kommer några stycken på håltimmarna.

Att personalen såg att det fanns risker inbyggda i specialklassplace-

ringar framgick av de negativa kommentarer som både elevvårdare och lärare fällde om specialklassen och specialklasseleverna:

En elevvårdsexpert:

> När hon flyttade från Bertilssons klass sa vi att hon kanske skulle *slippa* specialklass.
> . . .
> Om man placerar en elev med läs- och skrivsvårigheter i hjälpklass då kunde vi ju slänga betyg och test och allting och säga att har elever svårigheter så får dom gå i hjälpklass. Då har man *dömt* dom. (Våra kurs.)

För att motverka sådana risker planerade man på Björkskolan att i många ämnen blanda specialklasseleverna med övriga elever även om de rent kunskapsmässigt skulle fortsätta att skilja sig från normaleleverna.

> Ja, en integrering av specialklassen nu är ett mål i sig. Inte för att göra normalelever av specialklasseleverna, men för att få med dom i gemenskapen. Det bör bli tillåtet att vara dålig att läsa!

Risken för att skolans åtgärder *pekade ut* problemeleverna inför deras kamrater togs i flera sammanhang upp av lärare och elevvårdare.

> Jag vet inte om det är någon mening med klinik åt honom . . . Det är alltid det felet, så fort något händer, så tycker man att, flytta den ut till kliniken och specialundervisning. Så långt som möjligt ska man ha kvar eleven i klassen. Det är inte så synd om dom andra . . . Det kan vara någon som inte kan arbeta i grupp, då ska man jobba med gruppen och inte ta ut eleven . . . Det blir en stigmatisering.

Vi kan också dra oss till minnes hur känsligt det var att komma till rätta med smutsiga elever utan att de skulle bli utpekade. För att

undgå den risken tillgreps kollektiva åtgärder i duschrummen.

Ett argument mot ordningsbeviset var att det var stämplande att få sitt beteende bokfört på ett så uppenbart sätt. En lärare ansåg dock att elevens problem var synliga nog i sig:

> I lärarrummet:
> Vadå schavottera, är det inte mer att schavottera att månad efter månad störa sina kamrater, så att dom blir irriterade och stör läraren, så att han blir irriterad, så att hela klassen blir irriterad och inte fungerar. Det blir så att eleverna drar en lättnadens suck, när den som är störande är sjuk och säger: "Nää har du kommit tillbaka igen", när eleven kommer tillbaka.

Att stämplingen av problemelever kunde *sprida sig* som förutfattade åsikter om dem till andra än de direkt berörda var en farhåga som dök upp i samband med registreringen inom elevvården. Flera lärare var negativa till att skriva de blanketter, som skulle ligga i elevakterna när de skickades runt. När protokollen från evk skrevs, tog man bara med det allra nödvändigaste för att dokumentera vilka beslut som fattats. Många ärenden hamnade inte alls i protokollen eller ens i kallelsen till evk. En del av de åtgärder som vidtogs i protokollförda ärenden fanns inte med. De register som användes för att hålla reda på elevers förseelser, frånvaro och en del disciplinära åtgärder rensades inför varje nytt läsår.

På alla dessa sätt försökte personalen skydda eleverna mot stämplingsrisker, men samtidigt skyddade de sig själva mot en granskning av de utredningar som gjorts, omdömen som fällts och åtgärder som vidtagits – en granskning som av rättssäkerhetsskäl borde vara möjlig.(60)

Att skolpersonalen valde att undvika stämplingsriskerna till detta pris får ses i förhållande till att elevvården som sagt inte betraktades som rättskipning utan som en fostran och vård till elevernas bästa. Lärarna var rädda för att den framtida behandlingen av eleverna skulle färgas av deras bedömningar om de fanns tillgängliga för andra. Eleverna skulle på så sätt förföljas av gamla värderingar under hela skoltiden.

> B-blanketter reagerar jag emot för att de måste väl hänga med eleven. Man måste registrera för att få ut resurser. I förra klassen skulle man ha skattningsschema och långa utläggningar. Jag vet inte, om det inte är en stämpel. Jag skriver så lite som möjligt.

Framför allt såg lärarna de här riskerna i behandlingen av ärenden i evk kanske för att varje elev där behandlades för sig medan man på klasskonferenserna tog upp många elever i samma klass. Det fanns lärare, som vägrade att skriva anmälningsblankett till evk av bl.a. dessa skäl och även klinikklärare som var ovilliga att lämna ifrån sig uppgifter om elever, som fått hjälp mer tillfälligt. Elevvårdsexperterna var av samma skäl ganska restriktiva med att lämna ut information till lärare. Det fanns över huvud taget bland flera i skolpersonalen en vaksamhet mot att grunda sina uppfattningar om eleverna på andrahandsuppgifter.

> Annat är ju bara skvaller och sådant kan man ju inte gå på. Varje lärare som får en ny elev måste själv bilda sig en uppfattning om honom. Jag stötte på Håkan ute . . . och då kände jag inte igen honom en gång och han verkade väldigt snopen att jag inte ens kände till namnet.

Ändå såg vi tecken på att skolpersonalen själva blev en länk i stämplingskedjan genom sitt sätt att tala om och åtgärda de avvikande eleverna. Barn som blivit föremål för samhällsingripanden och placerade hos fosterföräldrar blev en särskilt uppmärksammad grupp elever på Björkskolan. "*Fosterbarnen*" omtalades som en kategori barn det brukade bli problem med ibland. När en elev diskuterades som ett problemfall drog de anställda fram att det var ett fosterbarn även om det inte framställdes som av betydelse för de aktuella problemen, då fosterhemsplaceringen t.ex. var av mycket gammalt datum. Detta kan naturligtvis förklaras av att elevvårdarna av erfarenhet visste att fosterbarnen var överrepresenterade i gruppen problemelever och att de problem som hade lett till fosterhemsplaceringen kunde förväntas få betydelse för hur elevens skolgång skulle komma att gestalta sig. Faktum kvarstår att en

annan myndighets ingripande mot ett barn på detta sätt i sig fick skolpersonalen att även de uppmärksamma barnet.

Att bli stämplad som avvikare kan också ha påverkat *hur eleverna såg på sig själva.* I några fall tog personalen upp risken att eleverna kunde börja se sig som bråkiga, okunniga och dumma om deras problem dramatiserades för dem genom lärarnas sätt att hantera dem. Osäkerhet och dåligt självförtroende nämndes i flera fall i samband med elevers prestationsproblem.(61)

En elevvårdsexpert:

> Förra läraren, som hon hade, sa inför henne och hela klassen "Hon går inte att tala med, hon kommer aldrig att lära sig räkna mer än ett, två, tre. Hon fattar ingenting." Det är förskräckligt med den läraren . . . Vad ska det inte betyda för en liten tjej att höra det där. Hon är smutsig och orolig och lite besvärlig. Så mamman säger också, att hon är besvärlig. Tänk att få höra det överallt . . . Det är konstigt att hon går i skolan som hon har blivit behandlad. Hon kunde ha fått ont i magen och stannat hemma . . . Men hennes nya lärare behandlar alla dom lika. Hon berömmer henne om det är något. Hon engagerar sig verkligen i sådana här ungar.

Att arbeta inom givna ramar och inse riskerna

I vår uppräkning av risker inom elevvården har vi ständigt återkommit till *elevvårdsexperterna,* när vi gett exempel på personalens medvetenhet. Lärarna påtalade visserligen också risker men såg inte lika många olika slags faror. Samtidigt har vi i ett långt avsnitt visat i hur liten utsträckning experterna tog avstånd från eller kritiserade de förslag som lärarna kom med och de beslut som fattades.

Detta förhållande kan vi förstå om vi ser på hur experterna själva såg på sin arbetssituation. Vi har sagt att de inom skolorganisationen fungerade som en service åt lärarna i deras undervisning. Själva avgränsade de klart sitt kompetensområde.

Psykologen poängterade för oss att han arbetade inom skolans

ramar och inte utifrån en drömbild av skolan. Han godtog alltså begränsningar i sitt arbete och svårigheter att genomdriva sin syn på vad elevernas problem bestod i och hur de borde åtgärdas. Vi såg också flera exempel på hur han visserligen klart markerade sin avvikande mening, men resignerade inför lärarnas och rektors avvisande hållning. " . . . jag kom inte längre".

Både kuratorn och skolsköterskan skilde klart på sitt och lärarnas arbete:

> Jag har inte med placering att göra . . . Jag är inte lärare och jag kan inte lägga mig i Knutssons undervisning. Jag kan bara ta ut elever och prata med dem.

Belysande var hur lite de satte sig in i alla de beslut om klinikundervisning och anpassad studiegång som fattades på evk. Problem som åtgärdades på det sättet låg uppenbarligen inte inom deras arbetsfält:

> (läs- och skrivproblem) Det tar jag inte del av. Det förstår läraren sig bättre på. Jag hoppas att de får den hjälp de ska få. Det ska bara fastställas (på evk). Det är bra att veta om det.

Denna inställning bekräftades av psykologen, när vi frågade om de sju ärenden, som skulle tas upp på en evk:

> Jag vet mycket lite (tittar i kallelsen). Det är läs- och skriv. Ingalill har jag ingen aning om och inte Jenny heller. Jag kan tänka mig anpassad studiegång.

I intervju efter evk om de ärenden som behandlades:

> Det är rutinfall – ingen åsikt.

Att elevvårdsexperterna var tvungna att avgränsa sitt arbete blir fullt begripligt om man ser till deras arbetsbörda. Psykologen hade en halvtidstjänst på 1 000 elever och skulle dessutom vara personalvårdare och hålla i en del administrativt arbete. Kurator, som också

hade halvtid, arbetade visserligen främst med högstadieelever, men kunde genom sitt administrativa arbete bli inkopplad på alla stadiers ärenden. Skolsköterskan var den enda som hade heltidstjänst, men hon skulle dels sköta de återkommande klassundersökningarna i vissa årskurser dels finnas till hands för akut vård och rådgivning vid sjukdom och olycksfall bland de 1 000 eleverna. Hon var dessutom med vid de flesta konferenserna på Björkskolan. Arbetsbelastningen kunde alltså vara stor och tidsbrist och trötthet var återkommande ursäkter för dem.

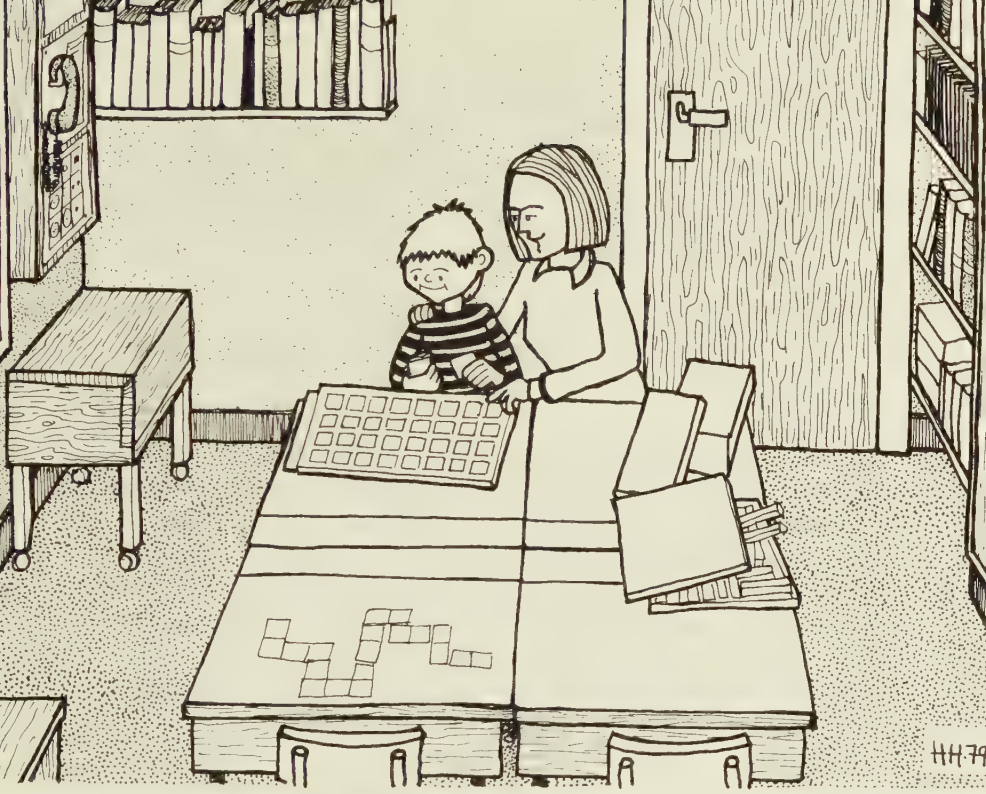
I samband med diskussioner om att överlämna ärenden till annan myndighet, till exempel barn- och ungdomspsykiatrisk vård, kom i flera fall hänvisningar till brist på tid och resurser upp. Det kan tolkas som en prioriteringsfråga med tanke på att psykologen faktiskt bedrev terapi med ett fåtal elever, men knappast kunde ha ägnat sig åt det i så många fler fall.

Elevvårdsexperterna tyckte att det var svårt att hinna med sitt arbete. Det kan ha varit en anledning till att de ibland hävdade åsikten att det var mycket positivt om lärare själva kunde lösa sina elevproblem utan att dra in andra eftersom lärarna var de som kände eleverna bäst. Om det blev så skulle man också slippa ifrån det arbetsamma för eleven med att flera personer var inkopplade. På sikt var det en fördel för alla att lärarna byggde upp ett kunnande så att de kunde hjälpa varandra i elevvårdsfrågor. Detta resonemang kan också ha legat bakom elevvårdarnas positiva inställning till att en del lärare inte hörde av sig till dem.

Att experterna kunde se så många risker med hanteringen av eleverna i skolan och ändå fortsätta att arbeta på ett så samstämmigt sätt med lärarna kan vi alltså förstå utifrån deras trängda arbetssituation och deras godtagande av att deras verksamhet var en begränsad och underordnad del i Björkskolan.

Elevvård på gott och ont

Vi har radat upp en mängd risker som låg i de åtgärder eller brist på åtgärder, som kunde förekomma på Björkskolan. Naturligtvis var inte verkligheten så dyster. Vi har valt att ta fram risker för att belysa det invecklade beslutsfattandet och tänkbara oönskade kon-



SL– Han har ett enormt ömhetsbehov. Därför så kramas vi nu både före lektionen och efter . . . Ibland ville Hasse inte, kunde inte något. Sen han fått jobba i sin takt så läser han riktigt bra och skriver.

sekvenser. Det innebär inte att vi sitter inne med någon lösning på vad som skulle ha gjorts i stället. Många av de problem personalen brottades med var svåra. Det existerar inga enkla teorier och metoder som skulle ha kunnat tillämpas på alla de olika svårigheter barn kunde få i skolan.

Dessutom var det en del i vardagen att saker fungerade. Elever trivdes med de åtgärder som vidtogs och gjorde framsteg.

Ted börjar fungera bra. Det är aktuellt att han ska flyttas till

normalklass igen, dessutom en flicka med (handikapp), det är bra när man kan flytta i den riktningen.

. . .

Göran Lind och Johan har gått från klarhet till klarhet. . . . Dom får kalasmässiga betyg. Dom har också krupit fram som personer . . . Det är skönt att släppa ut dom (efter nian).

. . .

Ett tag var han helt igenknäppt. Det gick inte att tala med honom. Men nu behöver jag bara se på honom så skiner han som en sol.

Personalen var på många sätt medvetna om de misstag som kunde göras och framför allt elevvårdare och speciallärare försökte tala för problemelevernas sak. Även om undervisningssituationens krav dominerade så hände det att det ställdes motkrav, som utgick från de avvikande elevernas intressen. I lärarrummen förekom tidvis livliga diskussioner där man omprövade det traditionella sättet att undervisa och berättade om egna och andras experiment med nya metoder, inspirerade av litteratur om skolproblem och alternativ pedagogik.(62)

11. Beslutsfattandet: å ena – å andra sidan

I den här boken har vi försökt ge en detaljrik bild av beslutsfattandet i elevvårdsfrågor på Björkskolan. Vi har gett exempel från de olika situationer vi observerat och citerat de tänkande och handlande beslutsfattarna från diskussioner, intervjuer och dokument. För att visa vilka olika utgångspunkter de hade, när de argumenterade i elevvårdsärenden, har vi i olika kapitel presenterat de delar som kunde ingå i varje beslutssituation.

Vi har visat hur flera faktorer som synen på eleverna, resursramar och rutiner samt hänsyn till lärarna, klasskamraterna och föräldrarna kom in i beslutsfattarnas resonemang och vilka risker det kunde medföra för problemeleverna.

Varje del hade inte bara betydelse i sig själv. I en beslutssituation spelade flera faktorer samtidigt in och beslutsfattarna hade alltid en mångfald att ta ställning till. De kunde handla enligt sin syn på avvikarna, men kunde också utgå från andra elevers behov. De hade tillgång till rutinåtgärder men kunde i stället ta hänsyn till föräldrarnas önskemål. De kunde handla i enlighet med lärarens intressen men även argumentera för att följa gängse rutiner. På detta sätt var det än den ena, än den andra faktorn som kunde ligga till grund för de beslut som fattades.

Hur invecklade ärendena var varierade. I en del fall sammanföll elevens, lärarens och föräldrarnas intressen samtidigt som det fanns rutinåtgärder tillgängliga inom de resursramar som gällde. I sådana fall föreföll beslutssituationen enkel. I andra ärenden fanns motstridiga intressen och svårigheter med rutiner och ramar. Beslutssituationen kunde då för oss framstå som mycket svårhanterlig. Vi

har gett exempel på hur det i sådana fall kunde bli diskussioner där olika argument radades upp (se s. 152, 153).

Men inte nog med att vi kunde konstatera att flera delvis motstridiga faktorer kunde ingå i en beslutssituation. De olika beslutsfattare, som var inkopplade, kunde dessutom vara oeniga sinsemellan. De kunde arbeta utifrån olika synsätt och väga hänsynen på skilda sätt (se s. 132, 133).

När vi följde elevvårdsfallen under vårt år på Björkskolan fann vi att mångfalden också var en mångfald över tid. Det mönster av olika faktorer, som fanns i beslutssituationen vid en tidpunkt, kunde förändras till en annan. Ramarna ändrades genom att de resurser som fanns bands upp på olika håll. Hänsynen till klasskamrater och lärare förändrades med situationen i klassrummen.

Personalens syn på problemeleverna kunde förändras. Ny kunskap om elevens förutsättningar eller hemsituation kunde tillkomma, som medförde ett perspektivbyte från ansvarsmodellen till situations- eller avvikarmodellen.

Ansvarsmodellen hade oavsett om man var demokratisk eller auktoritär sin begränsning. Det hände att en elev trots evinnerliga tillsägelser, stödjande samtal, hot och straff fortsatte med provocerande handlingar. För läraren kunde elevens avvikelser då framstå som svårförståeliga. Avvikarmodellen kunde göra det möjligt att se elevens handlingar som tvångshandlingar.

> Han måste vara sjuk, det måste vara något underliggande som vi inte hittar . . .

Å andra sidan kunde det vara svårt att hålla fast vid en "sjukförklaring" av en elev i den dagliga kontakten. Skolsituationen förutsatte att eleverna var normala, ansvariga och påverkbara. Att konsekvent handla utifrån en syn på eleven som avvikare i sin helhet stred mot vardagligheten och hänsynen till gemenskapen i klassen. Även om det var en lättnad att få veta, att en elevs oro under lektionerna berodde på en hjärnskada, var det svårt för att inte säga omöjligt att helt sluta ställa krav, berömma och tala till eleven, som om han var normalt funtad. Lärarna var vana vid att handla utifrån förutsättningen att det gick att tolka elevernas beteende

som meningsfulla *handlingar*.(63) Även när lärarna hade en fastställd diagnos om hjärnskada att utgå ifrån pendlade de mellan ansvars- och avvikarmodellen. På så sätt kan skolmiljöns vardaglighet i viss mån motverka risken för att problemelever stämplas i samspelet med sina lärare, genom att de tar till sig en total identitet som avvikare.

Nedan ser vi hur en lärare vid flera tillfällen ömsom sjukförklarade och ömsom gjorde en elev ansvarig både i samband med prestationsbrister och bråk med kamraterna.

> Ibland verkar Roland lat, väntar på att man ska peta på honom för att han ska göra något. Han är labil, har legat på PBU . . . kom efter i skolan och fick därefter mycket stöd. / Antagligen hjärnskadan, men den skulle ju vara liten / . . . han åt lugnande tabletter . . . det är otäckt att förvandla en personlighet med tabletter. Jag har aldrig tyckt att han behövt medicinen i skolan. Det han måste lära sig är att göra tråkiga saker. Han säger allt för ofta: Jag vill inte. Det är kanske mamman som inte orkar säga till . . . Roland är inte alltid snäll. Men ibland kan han inte tänka sig in i hur andra tänker.

Hänsyn till lärarens arbetsmiljö och klasskamraterna passade i flera fall in i ansvarsmodellen. I fostrandet av eleverna ingick att lära dem ta hänsyn till andra, visa respekt för andras arbete osv. Men det var också så att personalen av dessa hänsyn inte förmådde ta konsekvensen av situations- eller avvikarmodellerna genom anpassning av skolmiljön, tolerans och förståelse. Lärarna drevs i flera fall från sin förstående inställning till att utkräva ansvar av eleverna och gjorde därmed avsteg från sin ursprungliga syn. Även om det var begripligt t. ex. att en svagt begåvad elev blev skoltrött på högstadiet var det svårt att inte ställa krav:

> Före påsk hade jag ett samtal med Ingvar och Örjan där jag förstod deras skoltrötthet. Det är ju rena fängelset för dom sista åren, men jag tycker att man kan kräva av dom att dom tar hänsyn . . . Jag sa till dom att jag hade tröttnat på att vara förstående och att nu fick dom skärpa sig.

Inom ansvarsmodellen kunde det ske en förskjutning från ett demokratiskt till ett auktoritärt förhållningssätt mot elever, som fortsatte att trotsa regler och överenskommelser även om personalen lagt sig vinn om att samtala med dem.

> Låt (studierektor) tala med dem! . . . När man försökt alla demokratiska samtal och de inte verkar förstå vad man säger får man ta till den hårda linjen.

Ansvarsmodellen kunde i samband med avvikelser som i sig var fasaväckande eller kränkande bryta igenom som ett starkt fördömande oavsett vilken syn personalen hade på eleverna innan de fick vetskap om illdådet. Då en elev hade sparkat en gravid lärare i magen och hade svarat med en cynisk kommentar när han blev tillsagd, uttryckte många sin avsky: "Han borde få sig en ordentlig näsbränna!" Att utifrån en tilltro till en problemelev ha byggt upp en förväntan om att nå ömsesidighet i förtroendet, en förväntan som växte ju mer tid, ork och engagemang som lades ner, kunde innebära att elevens fortsatta avvikelse i ett visst läge upplevdes som ett personligt svek.(64) Sveket kunde innebära att tilltron till eleven försvann och eleven försköts:

> Vad som hände på pryo-platsen upplevde jag som den absoluta knäcken i tilltron på Håkan . . .

Nedanstående exempel visar hur en lärare, som i andra fall förespråkade ett demokratiskt förhållningssätt, blir fördömande, men fallet visar också hur ny kunskap om eleven kunde ge en åtminstone tillfällig förståelse för hans vedervärdiga handling. Vi återger ur våra observationsanteckningar:

Skolvärdinnan kommer in i lärarrummet och berättar att Per hade spottat henne rätt upp i ansiktet vid bussen. Lärarna blev väldigt upprörda över detta och Elin säger att: "Ja, då tror jag på straff!" Någon nämner att Pers föräldrar ligger i skilsmässa nu. Anna-Karin berättar att det tydligen inte är klart vem som ska flytta av dom, och att Per inte heller vet vem han ska bo hos. Han är rädd, säger Rigmor, "för att han ska behöva flytta från stan,

om båda två flyttar, så att han inte kan få gå kvar i den här klassen. Det vill han hemskt gärna." Skolvärdinnan säger: "Men det förklarar ju en hel del", och lärarna håller med om att det gör det. "Men vad kan man då göra åt en sådan elev? Per är hemskt orolig."

Förutom att olika personer som var inblandade i ett fall kunde ändra sin syn på eleven med tiden, kunde den uppsättning personer som var inkopplade i olika faser förändras. I ett skede kunde elevvårdsexpertisen kopplas in. Beslut om specialundervisning innebar att en speciallärare kom till och ibland helt ersatte tidigare lärare. När föräldrakontakt togs kunde ny kunskap och nya synsätt komma med i bilden.

Samma elev kunde alltså under ett år betraktas på olika sätt av flera personer och hanteras utifrån skilda argument. Om vi jämför ärenden som i ett avseende var lika t. ex. när det gällde typ av problem eller typ av åtgärd kan vi se ytterligare en dimension i mångfalden. Olika ärenden kunde ibland hanteras på likartat sätt och i ett avseende lika ärenden hanteras olika.

Under en tid upplevde vi beslutsfattandet på Björkskolan som ett kaos. Skolpersonalens tal och handlingar framstod som motsägelsefulla. De talade å ena sidan för vikten av att så få som möjligt var inkopplade i ett ärende, men skolan ställde å andra sidan upp med tre representanter vid ett hembesök hos en familj i kris. Än talade personalen om fördelen med förskolan framför kraven på lågstadiet, än framhävdes skolmiljön som stimulerande och anpassbar och därför lämpligare än lekis (se s. 187 ff). Än sade de att snålhet var ett hinder, än att en åtgärd var slöseri. Trots det verkade alla förnuftiga och hade alltid skäl för sina förslag.

Att personalen kunde handla utan att hamna i ett kaos av olika möjligheter i varje beslutssituation, blev begripligt när vi såg mångfalden och föränderligheten, som ett vardagslivets system. Genom vår ansats hade vi uppgifter om personalen från en mängd situationer där de spelade olika roller. Det blev nyckeln till vår förståelse av beslutsfattandet i elevvården på Björkskolan. Personalens argumentering pendlade när man som vi såg det utifrån över tid, men själva handlade de förnuftigt i nuet. De kunde i varje beslut se ett gott skäl som stöd för sin uppfattning att de gjorde det bästa möjliga även om det inte alltid var det bästa för den problemelev det gällde.

Men var det verkligen en ständig variation, en mångfald? Var det ändå inte några faktorer som *egentligen* var de *avgörande*? Vi har i mycket hög utsträckning byggt våra resonemang på vilka argument skolpersonalen själva uttalade i olika ärenden. Samtidigt har vi försökt att ta hänsyn till vad situationen och personernas roller kunde tillföra av tolkningsmöjligheter. Men vi har ändå utgått från ett begränsat perspektiv genom att vi tolkat utsagorna som om personerna hade en *medveten avsikt* med vad de sade. Vi har inte granskat utsagorna enligt tanken: – Visserligen säger hon att hon anser det här, men egentligen kan det tolkas som uttryck för ett omedvetet behov av att . . .

I föräldra- och elevkapitlen har vi talat om riskerna för mytbildning. Då gick vi, som vi själva påpekade, utanför den tolkningsram som personalens medvetenhet gav. På samma sätt skulle vi kunna tolka en del utsagor inför och efter elevvårdsbeslut.

Beslutssituationerna kunde vara svåra och beslutsfattarna kunde tvingas handla i strid med problemelevernas intressen. Eftersom det stred mot deras ideal, är det rimligt att tänka sig att skolpersonalen inte alltid orkade med medvetenheten om de risker de utsatte eleverna för. I ett sådant läge skulle *bortförklaringar* och förskönande omskrivningar kunna bli en hjälp att döva samvetet så att de kunde klara av sitt fortsatta hänsynstagande till olika intressen.(65)

En del repliker framstod som tydliga försök att förringa riskerna med fattade beslut. Om ett av fallen i avsnittet "Ur askan i elden" fälldes i en slutintervju kommentaren: "Det rinner ju av barn." Att personalen i en del fall motiverade brist på åtgärder med: "Han trivs bäst som vanlig elev" eller "Jag tror inte hon upplever sin mobbning" kan också tolkas som bortförklaringar.

Att elevvårdarna lät bli att arbeta med ett ärende kunde de förklara på bl. a. följande sätt:

> Om man inte vet något låter man de som håller på med det bestämma / Man ska inte börja rota i onödan / Principen: Den som är närmast till gör det.

I linje med detta låg en del kommentarer från elevvårdarna, när vi ställde uppföljningsfrågor om tidigare aktuella problemelever. De

rannsakade då sitt minne och konstaterade i en del fall:

Det är tyst, så det är väl bra / Ingenting.

Hälsan tiger still – var en tolkning som gjorde att eleverna inte blev föremål för någon uppmärksamhet från elevvårdarnas sida.

En del av dessa repliker kan vara exempel på att elevvårdarna gjorde en dygd av nödvändigheten. För att förklara varför de handlade som de gjorde i ett fall formulerade de allmänna principer för sin verksamhet, som självklart framställdes som goda. Alla kan vi hålla med om att man inte ska *rota* och framför allt inte *i onödan*.

Kommentarerna kan givetvis ses som exempel på hur de i sitt arbete tillämpade viktiga principer, som var grundade på ett värdesystem med målsättning, och etiskt godtagbara sätt att nå målen. Men vi kan också tolka en del utsagor som försök att för oss och kanske för sig själva dölja att de egentligen inte orkade med, hade lust eller kunde jobba med fallen. Att de upplevde sig som otillräckliga i flera ärenden visade de återkommande självkritiska uttrycken: "Vi räcker inte till. Jag har inte tid och orkar inte med det här fallet längre."

Tolkningssvårigheterna blir i detta sammanhang stora. Vi vill därför inte fördjupa oss i en sådan analys utan bara peka på svårigheterna som en reservation inför de tolkningar vi gjort. En del av de argument vi tagit som tecken på att beslutsfattarna faktiskt tog fasta på en viss faktor kan ha tjänat som en ursäkt för att de egentligen utgick från en annan osv.

Genom att jämföra vad personalen sade vid konferenser före, under och efter konfrontation med oeniga föräldrar kunde vi se hur personalens argumentation svängde på ett sätt som skulle kunna tyda på ett *medvetet* tillrättaläggande av skälen för en viss åtgärd. På motsvarande sätt ser vi det som rimligt att anta att en del anpassade sina argument till vad som var godtagbart både inför oss och andra i personalen.

Även om vi skulle anta att det egentligen fanns medvetna eller omedvetna argument, som inte alls kom fram i vad som faktiskt sades t. ex. under en konferens, så såg vi hur de i så fall skenbart sakliga argumenten trots allt inverkade på beslutsförloppet.

Vi är medvetna om att vi inte kunnat fånga alla argument som förekom i en beslutssituation, men vi vill hävda att det vi har redovisat i den här boken faktiskt hade betydelse för beslutsfattandet i elevvården på Björkskolan.

Noter

2. Forskningsprocessen

1. Boglind, Lundén, Näsman: *JAG; Den Andre,* 1972.
2. Chambliss, Seidman: *Law, Order and Power,* 1971. Lundén, Näsman: Avvikaren, De andra och Lagen, i Lundén, Näsman (red.), *Stämplingsprocessen,* 1973.
3. Lundén, Näsman: *En teoretisk diskussion kring skolan som stämplingskälla,* 1973. Arbetet utfördes som en del i projektet *De avskilda – om sociala konsekvenser av specialklassplacering,* som startades av Socialstyrelsen och Arbetsmarknadsstyrelsen och leddes av docent Sven Styrborn, då verksam vid Umeå universitet.
4. Christie: *Om skolan inte fanns,* 1972.
5. Glaser, Strauss: *The Discovery of Grounded Theory,* 1971, se speciellt kapitel fem The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis från s. 105–115.
6. Sundin: *Individ institution ideologi – anstaltens socialpsykologi,* 1971, s. 61–63 där han talar om ideologisk frasering, och Goffman: *Totala institutioner,* 1973, 2. 267.
7. I bl.a. Crozier: *The bureaucratic phenomenon,* 1967 talas det om hur det inom de olika skikten i en organisation bildas grupptryck och gruppsolidaritet, se t.ex. s. 100 ff. och s. 191. Det kan också jämföras med Sundin a.a. s. 115 ff. där han talar om personalens upplevelse av kollegernas syn på vilket förhållningssätt man ska ha till de intagna.
8. Glaser, Strauss a. a. s. 107.
9. Under ett par av höstterminens evk försökte vi tillämpa ett observationsschema utarbetat utifrån Bales, se Brown, *Social Psychology,* 1965, s. 683–684. Schemat finns i svensk översättning i Swedner: *Sociologisk metod,* 1969, s. 119, men vi märkte snart att vi tappade allt för mycket av sakinnehållet i diskussionerna med den metoden. Att parallellt arbeta med ett sådant schema och ordagranna nedteckningar blev för tungrott. Vi återgick därför till en hemmagjord stenografimetod. Någon större informationsförlust blev det inte genom vårt försök eftersom vi oavsett schemat skrev ned det mesta som sades.

10. Vad vi i det här sammanhanget menar med aktionsforskning är t.ex. det som beskrivs i Løchen: *Sociologens dilemma*, 1972, kap. 7. s. 106 ff. och Mathiesen: *Det ofullgångna*, 1972 kap. 2 s. 32 ff.

11. Vi försökte alltså trots allt det omöjliga – att påverka i liten utsträckning – samtidigt som vi strävade efter att undvika misstro från personalen p.g.a. en upplevd distans. Under sin studie på ett mentalsjukhus fick Løchen erfara hur den "neutrala" forskarrollen väckte personalens misstänksamhet. Løchen 1972 s. 58, 59.

12. Løchen: *Idealer og realiteter i et psykiatrisk sykehus*, 1971 s. 39–43 beskriver hur han pendlar i sin lojalitet mellan grupper och kommenterar sedan de olika stadierna i utvecklingen av sin forskarroll s. 43–48. Han visar på en hel del problem vi *inte* stötte på.

13. Se t.ex. Walraff: *7 icke önskvärda industrireportage*, 1972. Løchen, 1971 presenterade sig som vi på ett öppet sätt inför personalen på det mentalsjukhus han studerade, se s. 37, men fick av skäl som framgår i not 11 och 12 svårt att erhålla information från alla grupper.

14. Återigen skiljer vi oss från Glaser och Strauss. Se a.a. s. 112 där de förespråkar att man går vidare i sitt insamlade material till dess att de uppkomna kategorierna har blivit "teoretiskt mättade" och *inte* går tillbaka i pärmarna för att "koda om" allt utifrån varje ny analysenhet som forskaren väljer. Samtidigt påminner våra erfarenheter av det hantverksmässiga arbetet – marginalmarkeringarna, detaljminnet som hjälp m.m. om det arbetssätt de beskriver, se t.ex. s. 106.

15. Se Løchen 1972 s. 58, där han tar upp sociologens behov av att markera sin vetenskapliga roll och reducera sin osäkerhet.

3. Som Fan läser Bibeln eller en rättvis betraktelse?

16. Några som har tagit upp dessa vetenskapsteoretiska problem i samband med natur- och samhällsvetenskapliga ämnen är Eriksson: *Om den sociologiska analysen av kunskap*, 1972, Toulmin: *Forsight and understanding*, 1963, Winch: *The Idea of Social Science and its relation to Philosophy*, 1970, von Wright: *Explanation and Understanding*, 1971 och Österberg: *Förståelseformer*, 1966. Det som bl.a. framgår i dessa böcker är skillnader i förutsättningar för beskrivning och tolkning av naturvetenskapliga respektive samhällsvetenskapliga fenomen. Det handlar om att se människors beteenden t.ex. utsagor inte bara som enligt fysiska lagar producerade ljudvågor utan som socialt meningsbärande handlingar där förståelsen för och redovisningen av den sociala meningen är fundamental för att vi ska kunna tolka utsagorna. Vi måste söka efter de regler, som i situationen ger handlingarna deras mening och inte alltid är utsagda. Dolda regler kan analyseras fram genom en förståelse för personernas bakgrundshistoria, situationens sociala innebörd och personernas ge-

mensamma och separata framtid. Vi måste gå in som *deltagare* i förhållande till dem som vi studerar för att få del i deras perspektiv på den verklighet de handlar i.

17. Om nödvändigheten av en kunskap om det som är taget för givet, talar Garfinkel: *Studies in Ethnomethodology*, 1967, bl.a. s. 38 ff.

18. Replikväxlingen mellan Karin Tengvald och Arne Trankell i *Sociologisk Forskning* nr 1 1975, om Trankells sätt att framställa sin syn på olika parter i händelseförloppet i *Kvarteret Flisan*, 1973, visar också hur svårt det kan vara att både vara rättvis och att förmedla insikter till läsaren om hans egna förutfattade meningar.

Om vi jämför vår kollision med personalen på Björkskolan med den modell för förmedlande av ny kunskap och insikt som Eriksson a.a. beskriver utifrån Apel s. 61–70 finner vi flera svårigheter. För det första hade inte skolpersonalen vänt sig till oss för att få hjälp med att förstå sitt eget handlande för att de upplevde det som svårbegripligt. För det andra kan man diskutera i vilken utsträckning vi faktiskt hade en dialog med de enskilda anställda även om vi hade ett förtroendefullt förhållande. För det tredje var den kvasinaturalistiska förklaring vi gav av deras handlande inte utförd som en tillbakablickande historieskrivning. Ett läsår är ett mycket begränsat tidsperspektiv. För det fjärde var den nya historieskrivningen inte en för varje enskild person särskild beskrivning utan en där vi sammanfattade vår bild av många personers sammanflätade historia under läsåret. Att tro att vi med dessa förutsättningar på ett självklart sätt skulle kunna ha en dialog med personalen som kollektiv där de kunde nå "ökad självinsikt och därmed frigöra sig från handlingsförlamande krafter" (något ändrat ur Eriksson s. 64) vore förmätet.

19. Den här typen av resonemang hämtar vi från den symboliska interaktionismen som vi presenterar i Boglind, Lundén, Näsman: *JAG; Den Andre*, 1974 där vi ger en del hänvisningar till annan litteratur inom den teoritraditionen.

20. Ett liknande resonemang för Trankell a.a., 1973 s. 396–402. Eftersom han arbetade med utskrifter av bandinspelningar hade han tillgång till betydligt mer av personers oartikulerade ljud och ofullständiga påbörjade uttryck som suckar och upphakningar. När vi skrev ner vad som sades i olika situationer gjorde vi från början ett urval så att en del av detta gick förlorat. Vi kan därför inte belägga sinnesstämningen i t.ex. en intervju med "citat" av den karaktären utan får nöja oss med de få nedteckningar av våra upplevelser av personalens stämningslägen vi gjorde i situationen. Vi tar därför upp situationens betydelse för vad som sades som en metodisk reservation genom vår hänvisning till "som Fan läser Bibeln . . .".

4. Vilka handlar det om?

21. Bygger på offentlig kommunal befolkningsstatistik.

22.

	Tal	Läs	Tal/läs	Obs	Obs/läs	Sp.kl.	Σ	Bastal
Abs. tal	50	158	18	14	7	22	269	1 000
%	5	15.8	1.8	1.4	0.7	2.2	26.9	100

Siffrorna är baserade på de uppgifter, som inrapporterats till skolförvaltningen från speciallärarna. Det faktiska antalet elever, som någon gång fick specialundervisning under året, ligger högre. Hur mycket vet vi inte, eftersom vi bara frågade om vissa elever.

23. Det kan tyckas vara ett dramatiskt högt antal, men de problem som kunde ligga bakom var av väldigt olika slag. En del var tillfälliga bråk med kamrater, störning i klassrummet eller prestationssvårigheter, som inte återkom under läsåret medan andra var ständigt påtalade problem.

24. Det vi talar om som vardaglighet i språket med dess brist på systematik och samtidiga självklarhet, kan jämföras med vad som kallas "common-sense", och människors upplevelse av "everyday life". Se t.ex. i Berger, Luckman: *The Social Construction of Reality*, 1967 s. 19 ff. Även Garfinkel a.a. talar om "seen but unnoticed expected background features of everyday scenes" s. 36.

25. Vår bearbetning av personalens problembeskrivningar bestod bl.a. av att vi för varje elev i våra klasser och varje elev, som tagits upp på evk, sammanställde och försökte kategorisera alla utsagor, som innebar problematisering av eleverna, deras situation eller förhållande till andra. Vi gjorde motsvarande sammanställning och analys av alla problembeskrivningar i läroplanen. I samband därmed försökte vi ser hur problembeskrivningar, orsakspåståenden och rekommendationer av åtgärder hängde ihop. Vi fick ge upp även försöket att analysera läroplanen eftersom vad vi fann knappast var en sammanhållen teori eller flera, utan en oöverskådlig mängd samband som gick kors och tvärs mellan olika kategorier. Vad som var problem i ett sammanhang var orsak till problem i ett annat, samma åtgärder kopplades till en mängd vitt skilda problem med varierande orsaker osv. Det enda tydliga resultatet var dels sammansattheten dels att föräldrarna och hemmiljön ansågs ligga bakom en hel del problem åtminstone i sista hand.

5. Hur talade personalen om problemen?

26. Emerson i *Judging Delinquents*, 1970, har gjort en inträngande studie av en amerikansk ungdomsdomstol (juvenile court) som metodiskt

liknar vår studie av Björkskolan. Han analyserar bl.a. de företrädare för olika yrkesgrupper som finns representerade i domstolen och deras utsagor om de barn och ungdomar som ställs inför den. Han studerar samspelet i beslutsförloppet och den sociala uppbyggnaden av den situation i vilken ungdomsbrottslingens gärningar bedöms och åtgärdas. Av speciellt intresse för oss är Emersons tolkning av hur de avvikande ungdomarna kategoriseras som *normala, kriminella* och *störda* s. 89–91. Det var en form av karaktärsbedömningar som utgick från barnens avsikter, illvilja och det tillfälliga i brotten s. 114–120. Domstolspersonalen använde sig precis som de anställda på Björkskolan i liten grad av orsaksförklaringar. I den mån de förekom så var de vardagliga utan teorianknytning s. 95. Att vi stannat för *modellbegreppet* för att bestämma skolpersonalens synsätt beror på att modeller skiljer sig från teorier om mänskligt beteende just därigenom att de inte behöver vara systematiskt uppbyggda, heltäckande osv. Modellbegreppet kan innefatta de vardagliga bestämningar som inrymdes i personalens olika sätt att se på problemelever. Bertil Sundin tar på s. 132 i a. a. bl.a. upp dessa kännetecken för modellbegreppet. Han ger också några exempel på modeller som har likheter med våra tre (s. 124, 129) där sådant som avsiktlighet och ansvarighet är viktiga dimensioner.

27. Detta anknyter till den vetenskapsteoretiska åtskillnaden mellan undersökningsobjekten i naturvetenskapliga respektive samhällsvetenskapliga studier. Naturvetaren kan nöja sig med att beskriva sitt undersökningsobjekt i tid och rum medan samhällsvetaren måste identifiera innebörderna i sociala händelser. Björn Eriksson diskuterar detta i a.a. kapitlet *Deltagare och åskådare,* spec. s. 53–61.

6. Att förstå, ursäkta eller utkräva ansvar

28. Jämför domarens fostrarroll i ungdomsdomstolen i Emerson a.a. 1970 s. 183 ff. Domaren skulle lära ungdomsbrottslingarna hyfs, få dem att känna ånger och erkänna sin skuld.

29. Att modeller (eller synsätt) för beskrivning av avvikande beteende inte behöver påverka den konkreta utformningen av åtgärder eller konsekvenserna för den behandlade avvikaren nämner även Sundin a.a. s. 121.

7. Beslut till elevens eller allas bästa?

30. Schablonmässigheten gick igen i protokollen från evk och klasskonferenser. Att problem och åtgärder där formulerades i en så intetsägande språklig dräkt påminner om det som Garfinkel a.a. beskriver som *"Good organizational reasons for 'bad' clinic records"*. Han tar upp organisatoriska skäl för brister i de akter och register som förs inom människohanterande organisationer, se speciellt s. 197 ff.

31. Vi tar i det här avsnittet upp hur hänsynen till olika grupper eller personer påverkade beslutsfattandet i elevvården. Detta sätt att beskriva olika gruppers intressen i beslutsfattandet kan jämföras med vad Bengt Abrahamsson i sin bok *Organisationsteori,* 1975, s. 101–103 presenterar som den systemteoretiska varianten av organisationssociologi. Organisationen betraktas av dess företrädare som en marknad för olika *intressenter.*

Även inom den kriminologiska litteraturen förekommer analyser av partsintressen i rättstillämpande organisationer som polisväsendet och domstolssystemet. Se bl.a. Chambliss, Seidman a.a. s. 75–113, Pilivian Briar Police Encounters with Juveniles, ur Chambliss *Crime and the Legal Process,* 1969, s. 165–174, och i Emerson a.a., t. ex. s. 83 ff.

8. Elevvårdsexpertis till vems bästa?

32. Emerson i a.a. 1970, beskriver den psykiatriska expertis, som var knuten till en ungdomsdomstol. Dess roll påminner om elevvårdsexpertisens. Psykiaterna var underordnade domstolens dagliga konfliktlösande verksamhet. De arbetade med de fall som skyddskonsulenterna (probation officers) hänvisade till dem. De utgick från vad dessa fältarbetare berättade om ungdomarnas sociala bakgrund osv. Expertisen var en service till domstolen och utfärdade utlåtanden där de i hög grad byggde på de bedömningar om lämpliga åtgärder, som de övriga inom domstolen hade gjort. Brist på tid och ork gjorde att de i liten utsträckning kunde ägna sig åt egen utredningsverksamhet och än mindre åt terapi. De var beroende av att bevara sin trovärdighet och satsade därför sällan på att hävda en avvikande uppfattning se s. 259–266.

33. Sundin a.a. s. 113 ger exempel på förhållandet mellan vårdpersonalen, anstaltsledning och experter på en anstalt, som påminner om lärarnas misstroende gentemot elevvårdarna.

34. Sammanfattande tabell över antal yttranden i ärenden i evk.

	Lågstadiet		Mellanstadiet		Högstadiet	
	ssp	övrigt	ssp	övrigt	ssp	övrigt
rektor	2	2.8	1.7	5	2.1	4.4
psykolog	0.7	2	0.1	3.5	1.2	2.4
kurator	0.7	0.4	0.5	1.3	0.9	1.9
skolsköt.	0.1	0.6	0.8	1.1	0.8	1.0
lärare	2	4.3	1.8	6.1	2.8	5.0

Med yttrande menar vi i den här beräkningen varje gång en person tog ordet i evk oavsett innehållet i det sagda och längden av yttrandet. Vi har endast beräknat yttranden per ärende där respektive person var närvarande.

Uppdelningen i ssp/övriga ärenden sammanfaller till en del med vad vi kallar rutinärenden/diskussionsärenden men ej fullständigt. Ssp står för alla de ärenden där eleverna var föremål för någon form av samordnad specialundervisning.

Vi gjorde dessutom i efterhand en uppdelning i olika typer av innehåll i yttrandena nämligen i handlingsförslag, värderingar av problem, information i ärenden, böner om förslag, åsikt eller information, samt uttryck för avvikande åsikt (se not 9). När vi sammanfattade hur många olika typer av innehåll olika agenters yttranden hade fann vi att lärarnas yttranden var i genomsnitt innehållsrikast. Den uppgiften får dock tas med en nypa salt dels därför att indelningen var svår att göra då gränserna mellan kategorierna ibland var flytande, dels därför att lärarna bara deltog i en del fall, kanske just i dem där de ansåg sig ha mycket att säga. Över huvud taget kan man ställa sig tveksam till denna typ av sifferberäkning av personers yttranden, där inte olika personers yttranden innehållsligt ställs i relation till varandra och den sociala situationen som helhet. Vi vill här bara ta upp det som ett ytterligare tecken på hur lärarnas beskrivningar och uppfattningar om elevernas problem dominerade i evk.

35. I 51 % av elevakterna på Björkskolan fanns endast blanketter som ifyllts av lärare, s.k. pedagogisk utredning. Dessa utredningar saknades bara i 6 % av akterna. Psykologutredning förekom i 36 % av akterna, socialmedicinsk utredning i 10 % och social utredning i 7 %. Allsidigt utredda ärenden var enligt aktmaterialet endast 2 % av fallen. Vi ger dessa siffror med en reservation för de brister som alltid finns i ett aktmaterial och kanske speciellt ett sådant material som detta, vilket vår tidigare studie visade (se not 3). Det kan ha saknats blanketter. I en del saknades akterna helt i aktuella elevvårdsfall.

36. Se not 34.

9. Föräldrarna som medpart, motpart . . .

37. Tove Stang Dahl jämför i en artikel de sociala nämndernas konfliktlösning med straffrättssystemets med avseende på processregler, rättssäkerhet och utrymme för godtycke. Se "De okontrollerbara nämnderna" i *Rättssociologi*, red. av Edling och Elwin, 1973. Elwin, Heckscher, Nelson beskriver i *Den första stenen*, 1971, s. 263–281 hur lösningen av intressekonflikten mellan avvikaren och samhället i vårt rättssystem är kringgärdad av rättssäkerhetsgarantier som skyddar den enskildes integritet. Dessa garantier kommer i konflikt med effektiviteten i myndigheternas ingripanden. Författarna tar upp fyra krav på rättsskydd och rättssäkerhet som bl.a. innebär *öppenhet* i handläggningen, *oavhängighet* så att de personer som deltar i besluten inte har intressen i saken, *normbundenhet* i form av likformiga regler, *kontroll* av myndigheternas beslut genom att de måste

motiveras och kan överklagas (s. 267, 268). De tar dessutom upp hur det även i vårt rättsväsende finns kryphål i lagen och hur tillämpningen av den inte tillgodoser kraven på likhet inför lagen.

38. Chambliss, Seidman diskuterar i a.a. s. 78 ff. hur "discretion" (= godtycke) finns på alla nivåer inom rättsväsendet från domaren till polismannen på gatan. Diskussionen baseras på Kelsen: *The Pure Theory of Law,* 1967.

39. Vårt konstaterande av bristande rättssäkerhetsgarantier i skollag och skolstadga stöds av den analys, som Rooseniit gör i *Elevrätt,* 1969. Han går igenom bl.a. ordningsreglers tillkomst och de krav, som formellt ställs på deras utformning s. 40–53. Han konstaterar att kraven är vaga och möjligheterna att överklaga är mycket osäkra s. 58–64. Liksom vi konstaterar han att rättssäkerhetsgarantier endast finns i samband med ett fåtal åtgärder förutom det preventiva rättsskydd, som det innebär att det ställs krav på personalens kvalifikationer och ansvar m.m. s. 92, 93. Det rättsskydd som ges gäller huvudsakligen beslut på *skolstyrelsenivå* förutom den möjlighet som alltid finns att vända sig till JO s. 93–96.

Ett problem för oss är att Rooseniit gjorde sin analys innan förvaltningslagen tillkom (4 juni 1971, nr. 290). I den anges allmänna bestämmelser om myndigheters handläggning av ärenden och speciella bestämmelser för myndighetsutövning mot enskilda. Där tas t.ex. upp regler om jäv, rätt att anlita ombud, besvärsrätt, möjlighet att få ta del av utredning, rätt att bli hörd osv. Lekmän som vi är på det juridiska området kunde vi inte avgöra om föräldrar skulle kunna utnyttja förvaltningslagens bestämmelser t.ex. när skolan vidtar åtgärder mot deras barn utifrån sina lokala ordningsregler. En muntlig förfrågan till Skolöverstyrelsen, Justitiedepartementet, JO och ett antal verksamma jurister samt den lokala skolförvaltningen ledde inte till någon klarhet i frågan. Det är uppenbart att elevvårdsfrågor inte självklart omfattas av förvaltningslagen, i varje fall inte innan någon har prövat det. En av stötestenarna verkar vara vad som är att betrakta som ett ärende. Vi nöjer oss därför med att bygga vårt resonemang om rättssäkerhet på vad som är angivet i skollag och skolstadga.

Aubert beskriver i *Socialt samspel,* 1968 på ett översiktligt sätt skillnaderna mellan att lösa konflikter i rätten, där det blir en fråga om ett antingen-eller-beslut om vilken parts intressen som ska gälla, och andra konfliktlösningar där det snarare blir en fråga om kompromiss och vägning mellan olika intressen, s. 126, 128, 137. Han tar också upp elevers avvikelser i skolan som exempel på kontroll utan hjälp från rättsväsendet, s. 129.

40. Vi kommer ytterligare att diskutera problemelevernas sociala bakgrund och personalens syn på deras föräldrar jämfört med läroplanens syn på föräldrar till barn med skolsvårigheter, i en rapport som är under utarbetande: *Social bakgrund och skolproblem på Björkskolan.*

41. Gustav Jonsson diskuterar i boken *Att bryta det sociala arvet,* 1973, svårigheterna att komma till tals med "multiproblemfamiljer" som har

taggarna utåt, men också om omgivningens tvekan inför att tränga sig på. I kapitlet om Hemma-hos-arbete ger han exempel på hur "Hemmascen ger trygghet" för klienten i dennes kontakter med behandlare eller myndighetspersoner, s. 63 ff. och s. 103. I våra kontakter med föräldrar till problemelever på Björkskolan visade de sig positiva till att vi intervjuade dem i deras hemmiljö.

42. Goffman a.a. tar upp hur personalen på en institution påverkas på olika sätt av att de sysslar med människohantering (peoplework). Eftersom föremålen för behandlingen är människor, som kan protestera mot planerade åtgärder eller har släktingar utanför institutionen, som kan rikta krav på personalen, tillrättalägger eller döljer personalen för de intagna och deras släktingar sådant som kan vålla besvär för den, se kapitlet Personalens värld bl.a. s. 17, 61, 64.

43. Vi gjorde en genomgång av inkomst- och socialgruppsfördelningen för familjer vars barn gick på Björkskolan. Vi delade in *inkomst*variabeln i tre kategorier, så att vi fick fördelningen:

I	II	III
51–146 000	35–50 000	0–34 000 kronor
19.5 %	32.9 %	47.6 % av alla elever

*Socialgrupps*indelningen gjorde vi enligt Statistiska centralbyråns yrkesindelning och fick fördelningen

I	II	III
17.8	35.5	48.7 % av alla elever

Vi gjorde också en indelning av boendet i Björkhults tätort utifrån boende i egna hem, i bostadsrättslägenhet och hyreslägenhet. Vi fann att de elever som hade någon form av specialundervisning under vårt år på Björkskolan var överrepresenterade i den lägsta inkomstklassen (51.9%), i socialgrupp III (57.9%) och i hyreslägenheterna. Vi har alltså som så många andra funnit ett samband mellan skolproblem och social bakgrund. För närmare utredning av metodproblem i samband med ovanstående bearbetning hänvisar vi till vår kommande rapport *Social bakgrund och skolproblem på Björkskolan*. Bland de föräldrar vi intervjuade var överrepresentationen än större (socialgrupp III 64.3%).

Att vi i boken inte närmare tar upp detta samband beror på att sambandet dels är väl belyst i annan forskning dels att dess betydelse i beslutsfattandet i elevvårdsärenden är oklar. Social bakgrund i den här meningen förekom aldrig i skolpersonalens argumentering i elevvårdsärenden, och en diskussion om dess innebörd kräver därför en särskild analys som vi avser att presentera i ovannämnda rapport.

Emanuelsson, *Utbildning för anpassade*, 1977, ger en bra sammanfattning av egna och andras undersökningsresultat om vad han kallar "utbildningshandikapp", som både handlar om elevens förutsättningar för att

klara skolans prestationskrav och skoltidens betydelse för möjligheterna på arbetsmarknaden.

44. Det finns flera näraliggande begrepp för falska föreställningar om människor och förväntningar mot dem. I teorier om avvikande beteende talas om *stereotypier*. T.ex. Scheff: *Being Mentally Ill*, 1966 s. 40–93. I litteratur om etniska minoriteter är *fördom* ett återkommande uttryck, t. ex. Trankell a. a. s. 469. Jonsson a. a. s. 95 tar upp betydelsen av bristande kontakt för fördomens vidmakthållande. Att vi valt termen myt beror på att vi velat ha en mindre laddad term eftersom vårt resonemang handlar om en *tänkbar* myt och inte är en klart utsagd fördom som helt saknar grund i egna erfarenheter.

45. Morin beskriver i *Ryktet i Orleans*, 1971, hur historieberättande, skvaller och ryktesspridning bidrar till att det byggs upp en falsk föreställning bland befolkningen i ett samhälle. I liten skala skulle historieberättandet på Björkskolan kunna ses som ett utslag av samma fenomen och även där kan vi se speciella förhållanden i den historieberättande gruppen som grunden för ryktesspridningen.

46. Att ha myter eller fördomar om en grupp innebär ofta att man undviker kontakt med dess medlemmar vilket framgår t. ex. av Morin a. a. och Jonsson a. a. s. 95. När kontakt kommer till stånd kan fördomen brytas, s. 88.

47. Sundin a. a. s. 200–202 tar upp nackdelarna med att se förhållanden mellan grupper i samhället ur ett harmoniperspektiv där de verkliga motsättningarna döljs genom att de förvandlas till psykologiska symptom hos den underlägsna parten. Han förespråkar ett medvetandegörande om konflikterna så att olika parter öppet kan diskutera sina roller och motsättningar. Det skulle kunna tvinga fram en ny grundinställning där misstroendet mot den underlägsna parten skulle utbytas mot förtroende. Sundin talar om motsättningen mellan personal och intagna på anstalter, men resonemanget skulle kunna tillämpas även på förhållandet mellan parter i skolan.

10. Eleverna – föremålen för beslutsfattandet

48. Se not 38.

49. Stang Dahl a. a. s. 96–98.

50. I Loman (red.): *Barnspråk i klassamhälle*, 1977, framgår i ett flertal artiklar hur barn ur arbetarklassen och medelklassen skiljer sig åt språkligt sett och hur arbetarklassens barn kommer i konflikt med skolvärldens krav på vissa uttryckssätt, se t. ex. Bernstein, *Socialklass, språk och socialisation*, s. 49 och Hawkins, *Socialgrupp, nominalgrupp och syftning*, s. 65.

51. Se t. ex. Goffman a. a., *Det dolda livet vid en offentlig institution*, s. 147 ff. Se också Sundin a. a., *Internkulturen*, s. 80 ff.

52. Goffman a. a. s. 15–17 talar generellt om klyftan mellan personal och intagna på människohanterande totala institutioner och dess samband med fientliga stereotypier, som de två grupperna ser på varandra utifrån. Begränsningar i den information som ges till de intagna bidrar till att vidmakthålla stereotypierna.

53. Morin a. a. beskriver hur en till en början "oskyldig" spännande fantasi om vit slavhandel spreds vidare i ryktesform och till slut framstod som en verklighetsbeskrivning som ledde till handling mot några utpekade judiska köpmän. De blev förtalade, bespottade och förföljda.

54. I vår undersökning ingick också att följa vilka kontakter skolpersonalen på Björkskolan hade med andra barn- och ungdomsvårdande myndigheter t. ex. inom polis, socialvård och PBU. De resultat vi fick fram pekar på en mängd svårigheter i kontakterna med ömsesidig misstro, förväntningar och behov. Samspelet mellan de olika myndigheternas representanter förtjänar dock en betydligt utförligare diskussion än vi har utrymme för att göra här, varför vi sparar den biten av elevvården till en särskild rapport som vi publicerar senare.

55. Løchen a. a. 1971 berättar om hur diagnoserna i ett mentalsjukhus användes i tolkningar av en del reaktioner hos patienterna och även hos personalen så att konflikter och kritik mot sjukhuset som organisation inte kom fram. Vad patienterna än sade så tolkades det som ytterligare symptom på sjukdom. Schablonbeteckningarna i Björkskolan användes inte på samma sätt. De var snarare praktiska redskap i hanteringen av elevproblem. Däremot kunde schablonerna ha som icke avsedd effekt att komplexiteten i en elevs problem inte blev synlig. I det kunde också ingå att elevers reaktioner i dessa fall inte tolkades utifrån en kritisk syn på skolsituationen i stort, vilket ger en viss likhet med Løchens erfarenheter.

56. Se not 55.

57. Stangvik: *Effekter av spesialundervisning*, 1970, har efter en genomgång av ett antal undersökningar och en egen studie om effekter av specialundervisning fått fram att specialklassplacering för svagbegåvade elever inte visar några positiva effekter på prestationsförmågan. Tidigt igångsatt specialundervisning för normalbegåvade elever med läs- och skrivsvårigheter kan vara effektiv men effekterna är tillfälliga om behandlingen avbryts. Social och emotionell anpassning kan öka om svagbegåvade elever placeras i homogena specialklasser. Stangvik reserverar sig för denna typ av studier, som koncentrerar sig på den organisatoriska utformningen av specialundervisningen och efterlyser forskning om individualiseringsmöjligheterna i klassrummet.

I SIA-utredningens betänkande *Skolans arbetsmiljö*, 1974, ges också en genomgång av forskning kring effekten av specialundervisning, s. 143 ff., som går i samma riktning.

58. I Lundén, Näsman, 1973, beskriver vi närmare olika källor till stämpling, de olika effekter som kan följa på stämplingen och stämplings-

processens samband med individens avvikelse och fortsatta utveckling.

59. "Elever som erhåller samordnad hjälpundervisning i något ämne eller som undervisas i hjälpklass kan i betygshänseende bedömas i särskild referensgrupp. Sådant betyg markeras med asterisk på betygsblanketten." Lgr 69 II:Sp s. 14.

Emanuelsson a. a. visar i en figur s. 31 exempel på förhållanden som elever kan hamna i efter skoltiden och som har samband med vad han kallar utbildningshandikapp. Han hävdar att skolans åtgärder snarare förstärker utstötningsmekanismerna i samhället än bryter dem, s. 135 t. ex.

60. Se Elwin, Heckscher, Nelson a. a. om rättssäkerhetskravet på möjlighet till kontroll av myndighetens motivering till en åtgärd, s. 268.

61. *Pockettidningen R*, nr 5 1972, Utklassad? återger några obsklasselevers berättelser om hur de bl. a. upplevde det att misslyckas i skolan, s. 6–67.

62. Ett par av de böcker som skolpersonalen hänvisade till i dessa diskussioner var Freire: *Pedagogik för förtryckta*, 1972 och Postman, Weingartner: *Lära för att överleva*, 1974.

11. Beslutsfattandet: å ena – å andra sidan

63. Goffman a. a. beskriver i avsnittet Personalens värld, s. 65–71, hur personalen på totala institutioner visserligen tillämpar ett "tolkningsschema" där de intagnas handlingar ses som tecken på deras institutionaliserade status: patienter = sjuka men av praktiska skäl trots sin diagnostisering moraliserar över patienterna och kräver att de ska klara av vissa saker själva.

64. Detta svek beskriver också Goffman i a. a. s. 64–65 som en följd av vad han kallar en cirkel av engagemang. Personalen håller först distans till de intagna. Sedan kan vänskaps- och förtroenderelationer uppstå till vissa intagna. Denna närhet gör vårdaren sårbar. Han kan bli besviken om patienten sviker och bryter mot några regler och åter dra sig undan till administrativt arbete . . .

Jonson tar i a. a. upp motsvarande reaktioner hos lärare till "odrägliga ungar" under rubriken "Engagemang och sårbarhet", s. 65–66 och påpekar att ett hårt språk inte behöver ses som något negativt utan som ett tecken på engagemang.

Sundin behandlar också denna vårdarens pendling mellan en intim familjeroll och en strikt yrkesroll i sitt behandlingsarbete under rubriken *Distansproblemet*, s. 108–109 i a. a. Emerson beskriver något liknande för psykiatern i ungdomsdomstolen a. a. s. 265.

65. Se not 6 ovan.

Litteratur vi hänvisar till i notförteckningen

Abrahamsson, B. *Organisationsteori om byråkrati, administration och självstyre.* Almqvist & Wiksell, Stockholm 1975.

Aubert, V. *Socialt samspel.* Almqvist & Wiksell, Stockholm 1968.

Berger, P. L. & Luckman, T. *The Social Construction of Reality.* Doubleday & Company, New York 1967.

Bernstein, B. Socialklass, språk och socialisation, i Loman, B. (red.) *Barnspråk i klassamhälle*, LiberLäromedel, Lund 1977, s. 49–64.

Boglind, A. & Lundén, A. & Näsman, E. *JAG; Den Andre.* Studentlitteratur, Lund 1974.

Briar, S. & Piliavin, I. Police Encounters with Juveniles i Chambliss, W. J. *Crime and the Legal Process.* McGraw-Hill, New York 1969.

Brown, R. *Social Psychology.* The Free Press, New York 1965.

Chambliss, W. J. *Crime and the Legal Process.* McGraw-Hill, New York 1969.

Chambliss, W. J. & Seidman, R. B. *Law, Order and Power.* Addison-Wesley Publishing Company, Reading 1971.

Christie, N. *Om skolan inte fanns.* Wahlström & Widstrand, Stockholm 1972.

Crozier, M. *The Bureaucratic Phenomenon.* The University of Chicago Press, Chicago 1969.

Edling, S. & Elwin, G. (red). *Rättssociologi.* Wahlström & Widstrand, Stockholm 1973.

Elwin, G. & Heckscher, S. & Nelson, A. *Den första stenen. Studiebok i kriminalpolitik.* Tidens förlag, Malmö 1971.

Elwin, G. se Edling, S. 1973.

Emanuelsson, I. *Utbildning för anpassade.* Rabén & Sjögren, Ystad 1977.

Emerson, R. M. *Judging Delinquents. Context and Process in Juvenile Court.* Aldine Publishing Company, Chicago 1970.

Eriksson, B. *Om den sociologiska analysen av kunskap.* Acta Universitatis Upsaliensis, Studie Sociologica Uppsaliensia, Uppsala 1972.

Freire, P. *Pedagogik för förtryckta.* Gummesons, Stockholm 1972.

Garfinkel, H. *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall, Inc. New Jersey, 1967.
Glaser, B. G. & Strauss, A. L. *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine & Atherton, Chicago 1971.
Goffman, E. *Totala institutioner. Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Rabén & Sjögren, Stockholm 1973.
Hawkins, P. R. Socialgrupp, nominalgrupp och syftning, i Loman, B. *Barnspråk i klassamhälle*. LiberLäromedel, Lund 1974, s. 65–76.
Heckscher, S. se Elwin, G. 1971.
Jonsson, G. *Att bryta det sociala arvet*. Tiden/Folksam, Stockholm 1973.
Loman, B. *Barnspråk i klassamhälle*. LiberLäromedel, Lund 1974.
Luckman, T. se Berger, P. L. 1967.
Lundén, A. se Boglind, A. 1974.
Lundén, A. & Näsman, E. Avvikaren, De andra och Lagen, i Lundén, A. & Näsman, E. (red.). *Stämplingsprocessen*. Prisma, Stockholm 1973, s. 9–46.
Lundén, A. & Näsman, E. *En teoretisk diskussion kring skolan som stämplingskälla*. Sociologiska institutionen, Umeå universitet, Umeå 1973 (Stencil).
Lundén, A. & Näsman, E. (red.). *Stämplingsprocessen*. Prisma, Stockholm 1973.
Løchen, Y. *Idealer og realiteter i et psykiatrisk sykehus*. Universitetsforlaget, Oslo 1971.
Løchen, Y. *Sociologens dilemma*. Wahlström & Widstrand, Lund 1972.
Mathiesen, T. *Det ofullgångna*. Wahlström & Widstrand, Malmö 1972.
Morin, E. *Ryktet i Orleans*. P. A. Norstedt & Söners förlag, Stockholm 1971.
Nelson, A. se Elwin, G. 1971.
Näsman, E. se Boglind, A. 1974, Lundén, A., Stockholm 1973 och Lundén, A., Umeå 1973.
Pilivian, I. se Briar, S. 1969.
Pockettidningen R. Utklassad? Rapport från grundskolan nr. 5 1972.
Postman, N. & Weingartner, C. *Lära för att överleva*. Aldus, Bonniers Stockholm 1974.
Rooseniit, R. *Elevrätt*. Almqvist & Wiksell, Uppsala 1969.
Scheff, T. *Being Mentally Ill*. Aldine Publishing Company, Chicago 1966.
Seidman, R. B. se Chambliss, W. J. 1971.
Stang Dahl, T. De okontrollerbara nämnderna, i Edling, S. & Elwin, G. (red.). *Rättssociologi*. Wahlström & Widstrand, Stockholm 1973, s. 90–111.
Statens offentliga utredningar (SOU 1974:53), *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Allmänna Förlaget, Stockholm 1974.
Stangvik, G. *Effekter av spesialundervisning*. Rapport nr. 18, Pedagogiska

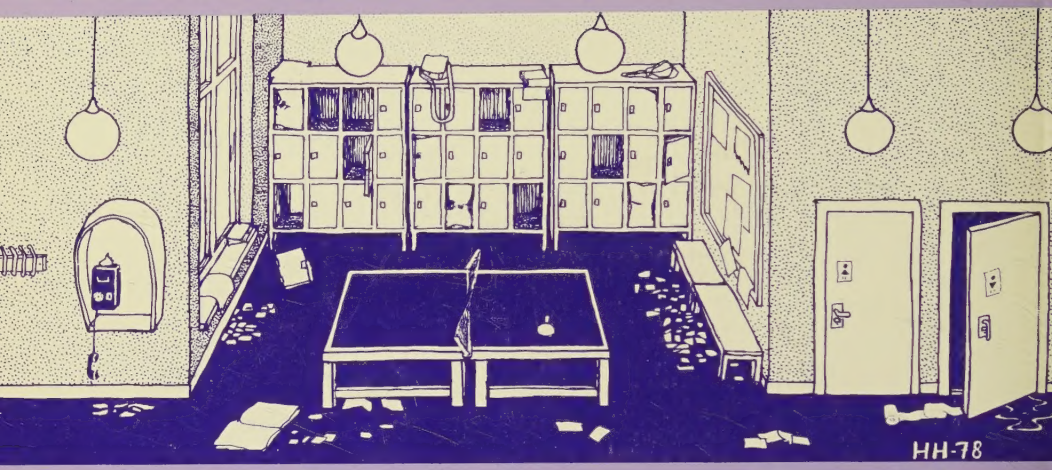
institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg, Göteborg 1970 (stencil).
Strauss, A. L., se Glaser, B. G. 1971.
Sundin, B. *Individ institution ideologi.* Aldus/Bonniers, Stockholm 1971.
Swedner, H. *Sociologisk metod.* Gleerups, Lund 1969.
Tengvald, K. Hermeneutik i praktiken? i *Sociologisk Forskning* nr. 1 1975, s. 25–35.
Toulmin, S. *Foresight and Understanding.* Harper & Row, Publishers, New York 1963.
Trankell, A. *Kvarteret Flisan.* P. A. Norstedt & Söners förlag, Stockholm 1973.
Trankell, A. Svar till Karin Tengvald, i *Sociologisk Forskning* nr. 1 1975.
Wallraff, G. *7 icke önskvärda industrireportage.* P. A. Norstedt & Söners förlag, Stockholm 1972.
Weingartner, C. se Postman, N. 1974
Winch, P. *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy.* Routledge & Kegan Paul, London 1970.
von Wright, G. H. *Explanation And Understanding.* Routledge & Kegan Paul, London 1971.
Österberg, D. *Forståelseformer.* Pax, Oslo 1966.

Källor

Förvaltningslag, den 4 juni 1971 (nr. 290)
Läroplan för grundskolan, Kungliga skolöverstyrelsens skriftserie, 60. Stockholm 1963.
Läroplan för grundskolan (Lgr 69). Allmän del, Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget, Stockholm 1970.
Läroplan för grundskolan (Lgr 69), supplement. Specialundervisning, Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget, Stockholm 1974.
Skollag och skolstadga 1972, Utbildningsförlaget, Stockholm 1972.

Abstract Ann Lundén and Elisabet Näsman. The Care of the School Child – to Whose Advantage? A Close Sociological Study of Decision-making in the Care of the Pupils at a Comprehensive School.

How do the staff at a Swedish comprehensive school handle the pupils' problems in school? What are regarded as problems? How are they interpreted? What steps are taken to cope with them and for what reasons? The authors of this book collected material during a year's intensive study of the staff of a school with about 1 000 pupils, by having regular interviews with about 30 teachers and other employees, making observations at different types of conferences and listening to the conversations between the staff members in the teacher's room and the canteen. The statements of the staff members have been analysed in an exploratory manner, which resulted in a description of a number of factors which formed the basis of the picture which the staff gave of the pupil's problems. The factors discussed are the staff's view of the pupils, the limits of the resources available for the care of the pupils, the routines linked with certain measures, consideration for the interests of the teachers, the problem pupils' classmates, those responsible for the care of the pupils, the parents, and the relationship between the staff and the pupils. The general conclusions drawn are that the staff make decisions in a situation with different and sometimes conflicting arguments, which involves variability and hesitation in the decision-making from case to case and over time. In some cases, consideration of the individual pupil played only a theoretical part and was protected to only a small extent by guarantees of legal security for the pupil and the parents.



”Kristian förstör lektionerna. . . Det får väl bli pryo igen. Det känns så hopplöst när man tappar lusten inför en unge.”

Hur hanterar personalen på en grundskola problem bland eleverna? Vilka åtgärder vidtas? Vilka beslut fattas? I den här boken ger två sociologer en bild av elevvårdsarbetet på den grundskola, som de studerade så gott som dagligen under ett läsår. Genom citat hämtade från intervjuer, observationer eller olika dokument från skolan ges en inblick i hur skolpersonalen såg på problemen och diskuterade orsakerna till dem och vad som borde göras. Författarna försöker genom det detaljrika material som presenteras förstå villkoren för skolpersonalens arbete, men också ta fram tänkbara följder för föräldrar och elever av de beslut som fattas utifrån ett resonemang om rättssäkerhet och risker.

Genom den stora mängden citat och konkreta situationsbeskrivningar kan boken ge underlag för diskussioner bland både skolpersonal, föräldrar och andra som har ett intresse för hur skolan kan se ut utanför den direkta undervisningsfunktionen. Den utförliga beskrivningen av själva forskningsförloppet kan också göra boken relevant för den samhällsvetenskapligt intresserade.

Ann Lundén och Elisabet Näsman, verksamma vid Sociologiska institutionen, Uppsala universitet, har tidigare publicerat en antologi: Stämplingsprocessen, Prisma 1973.

PRISMA

ISBN 91-518-1330